

Refletindo sobre as estratégias de compreensão leitora dos alunos do 4.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Inês Salgueiro Ribeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro de 2016

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora supervisora da Prática Pedagógica do 1.º CEB e da Prática Pedagógica do 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais

Professora Doutora Maria Gorete Costa Marques

Professora supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB em Português

Professora Doutora Alda Maria Martins Mourão

Professora supervisora da Prática Pedagógica do 2.º CEB em História e Geografia de Portugal

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Clarinda Barata, um agradecimento especial, pela constante disponibilidade, orientação e incentivo que me dedicou ao longo de todo o percurso e na elaboração deste relatório. Com o inigualável acompanhamento que me prestou, amenizou as angústias e transformou os momentos mais obscuros em aprendizagens e reflexões.

A todas as professoras supervisoras e cooperantes e aos alunos por me proporcionarem verdadeiras experiências de aprendizagem e por suscitarem as reflexões aqui presentes. Não posso esquecer os professores da componente curricular deste mestrado que abriram horizontes para o conhecimento. A todos estes docentes devo a chama acesa do autoquestionamento e da reflexão.

À minha mãe pelo seu apoio incondicional, por todas as palavras de incentivo, por me ajudar a resistir aos dias mais duros desta caminhada. Sem ti não teria sido possível chegar aqui! És um exemplo de garra, coragem e determinação!

À minha querida avó pela cumplicidade que nos une. À minha irmã pelos “puxões de orelhas” que sempre me incentivaram a continuar. Ao meu pai pela preocupação que sempre demonstrou por mim.

Ao João pelo seu carinho que apaziguou esta etapa da minha vida e, essencialmente, por me ensinar a encarar os obstáculos de uma forma mais positiva.

À família e aos amigos por compreenderem as minhas ausências e pelo ânimo que me transmitiram.

A todos um sincero obrigada!

RESUMO

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se organizado em duas partes principais: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na primeira, tece-se uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso desenvolvido nas Práticas Pedagógicas do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta parte, evidenciam-se as aprendizagens mais significativas e os maiores desafios enfrentados, tendo como referentes aspetos tais como a prática colaborativa, a gestão de comportamentos e do tempo e o ciclo educacional.

Na segunda parte do relatório, apresenta-se um estudo exploratório no âmbito da temática da leitura realizado com alunos do 4.º ano de escolaridade. Esta investigação pretende verificar em que medida os alunos participantes têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam.

Os resultados obtidos sugerem que a proposta pedagógica implementada reforçou a utilização de estratégias de compreensão leitora por parte dos alunos. Todavia, também parecem mostrar que nem sempre as estratégias foram utilizadas de modo consciente. Destes resultados emerge a necessidade de repensar a intervenção didática no sentido de promover o desenvolvimento de competências metacognitivas que fomentem a consciência dos alunos sobre as estratégias de compreensão leitora.

Palavras chave

Compreensão leitora; consciência dos alunos; estratégias de compreensão leitora

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice Report was carried out for the Masters Degree in Teaching of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education and is organized in two main parts: the reflective dimension and research dimension.

In the first part, a critical and substantiated reflection was made concerning the path developed in the Pedagogical Practices of the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. In this part, the most significant learning experiences and the greatest challenges faced are highlighted, with reference to certain aspects such as collaborative practice, behaviour and time management, and the educational cycle.

In the second part of the report, an exploratory study is presented in the context of the reading theme carried out with students in the 4th grade. This research aims to verify to what extent the participating students are aware of the reading comprehension strategies they use.

The results obtained suggest that the implemented pedagogical proposal reinforced the use of reading comprehension strategies by the students. However, they also seem to show that not all the strategies were used in a conscientious manner. From these results arises the need to rethink the didactic intervention so as to promote the development of metacognitive skills that may increase students' awareness of reading comprehension strategies.

Keywords

Reading comprehension; students' awareness; reading comprehension strategies

ÍNDICE GERAL

Intervenientes nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Figuras	x
Índice de Fotografias.....	xii
Índice de Quadros	xiii
Acrónimos e Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	2
Capítulo I – Refletindo sobre a Prática Pedagógica no 1.º CEB	3
1.1. Integração no Mestrado.....	4
1.2. Da prática colaborativa à prática individual	4
1.3. A gestão de comportamentos	7
1.4. Planificação, intervenção e avaliação – o ciclo educacional	12
1.5. A articulação horizontal das áreas disciplinares	17
Capítulo II – Refletindo sobre a Prática Pedagógica no 2.º CEB	20
2.1. A transição do contexto de 1.º CEB para o contexto de 2.º CEB	21
2.2. A gestão do tempo.....	21
2.3. Prática Pedagógica em Português	24
2.4. Prática Pedagógica em História e Geografia de Portugal	31
2.5. Prática Pedagógica em Matemática	35
2.6. Prática Pedagógica em Ciências Naturais	40
Considerações finais.....	43

Parte II – Dimensão Investigativa.....	45
Introdução.....	46
Contextualização e pertinência do estudo	46
Problemática, perguntas de partida e objetivos do estudo.....	48
Capítulo I – Enquadramento Teórico	50
1.1. Ler e aprender a ler	50
1.2. A compreensão na leitura: uma perspetiva interativa	52
1.3. Formar o leitor estratégico: estratégias de leitura	58
Capítulo II – Metodologia.....	63
2.1. Natureza da investigação e opções metodológicas	63
2.2. Procedimentos da investigação	64
2.3. Caracterização da população.....	65
2.4. Descrição das propostas pedagógicas	66
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	68
2.6. Técnica de tratamento de dados	71
Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados.....	73
3.1. Caracterização dos respondentes	73
3.2. Resultados referentes aos participantes no estudo	74
3.3. Síntese	92
Considerações finais	94
Conclusões.....	94
Limitações do estudo.....	95
Recomendações para futuras investigações	96
Conclusão	97
Referências bibliográficas.....	99
Apêndices	0
Apêndice 1 – 7.ª e 8.ª Reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade	1
Apêndice 2 – 1.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade	3

Apêndice 3 – 5. ^a e 6. ^a reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade.....	5
Apêndice 4 – Excerto da 5. ^a planificação (3 de novembro de 2014) – contexto de 1.º ano de escolaridade	7
Apêndice 5 – Diploma – estratégias de gestão de comportamentos – contexto de 1.º ano de escolaridade	9
Apêndice 6 – 10. ^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade	10
Apêndice 7 – 7. ^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade	14
Apêndice 8 – 4. ^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade	18
Apêndice 9 – 10. ^a reflexão – contexto de 1.º ano de escolaridade	22
Apêndice 10 – 5. ^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade	24
Apêndice 11 – Excerto da 3. ^a planificação (20 de abril de 2015) – contexto de 4.º ano de escolaridade	27
Apêndice 12 – 4. ^a planificação (5 de maio de 2015) – contexto de 4.º ano de escolaridade	29
Apêndice 13 – Fundamentação 3. ^a quinzena – Português.....	33
Apêndice 14 – Nota de campo	37
Apêndice 15 – Banco de vocabulário.....	38
Apêndice 16 – Guião para elaboração de um resumo	40
Apêndice 17 – Reflexão 3. ^a quinzena – Português.....	41
Apêndice 18 – Reflexão 2. ^a quinzena – História e Geografia de Portugal.....	46
Apêndice 19 – Reflexão 3. ^a quinzena – Matemática.....	49
Apêndice 20 – Reflexão 4. ^a quinzena – Ciências Naturais	52
Apêndice 21 – Reflexão 2. ^a quinzena – Ciências Naturais	57
Apêndice 22 – Plano da proposta pedagógica 1	59
Apêndice 23 – Plano da proposta pedagógica 2.....	68
Apêndice 24 – Plano da proposta pedagógica 3.....	72
Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais.....	74
Apêndice 26 – Questionário.....	81
Apêndice 27 – Guião da entrevista semiestruturada	83

Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestrutura	85
Apêndice 29 – Grelha de análise do conteúdo da entrevista	91
Apêndice 30 – Tabelas de frequências referentes aos dados do questionário	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A planificação e o ciclo educacional (Arends, 2008, p. 101).	14
Figura 2 – Planificação textual: quadro preenchido por um aluno para seleção de conteúdos a incluir no retrato escrito [02.11.2015].	26
Figura 3 – <i>Power point</i> – revisão textual [08.10.2015].	27
Figura 4 – Questionário de autoavaliação [07.12.2015].	28
Figura 5 – Enunciado do problema [19.05.2016].	36
Figura 6 – Questionário de diagnóstico [19.05.2016].	40
Figura 7 – Modelo da compreensão na leitura (Giasson, 1993, p. 21).	53
Figura 8 – Produção escrita do Cristiano na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	75
Figura 9 – Produção escrita do Cristiano na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].	77
Figura 10 – Produção escrita do Daniel na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	79
Figura 11 – Produção escrita do Daniel na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].	80
Figura 12 – Produção escrita do Diogo na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	82
Figura 13 – Produção escrita do Diogo na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].	83
Figura 14 – Produção escrita da Joana na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	84

Figura 15 – Produção escrita da Joana na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].....	86
Figura 16 – Produção escrita do José na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	87
Figura 17 – Produção escrita do José na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].....	89
Figura 18 – Produção escrita da Maria na atividade de pré-leitura da obra <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto [11.05.2015].	90
Figura 19 – Produção escrita da Maria na atividade de pós-leitura do excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria [8.06.2015].....	92

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Cartaz intitulado “As regras da nossa sala” afixado na sala de aula [03.11.2014].	7
Fotografia 2 – Quadro de registo diário de créditos conforme o cumprimento das cinco regras [17.11.2014].	8
Fotografia 3 – Medalhas [09.12.2014].	8
Fotografia 4 – Trabalho a pares, atividade “Explorando circuitos elétricos” [04.05.2015].	11
Fotografia 5 – Trabalho a pares, atividade “Explorando bons e maus condutores de corrente elétrica” [05.05.2015].	11
Fotografia 6 – Trabalho em pequenos grupos, jogo sobre a separação de resíduos [25.05.2015].	11
Fotografia 7 – Trabalho de recorte e colagem, composição de figuras geométricas [07.01.2015].	18
Fotografia 8 – Planificação da atividade experimental e registo dos resultados [05.05.2015].	19
Fotografia 9 – Medição do comprimento do fio elétrico [05.05.2015].	19
Fotografia 10 – Construção realizada pela aluna com as palhinhas que mediam 3 cm, 5 cm e 9 cm de comprimento.	37

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Processos básicos de compreensão identificados por Irwin (1986).	55
Quadro 2 – Procedimentos da investigação.	64
Quadro 3 – Proposta pedagógica 1 – <i>História com recadinho</i> de Luísa Dacosta.	67
Quadro 4 – Proposta pedagógica 2 – <i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto.	67
Quadro 5 – Proposta pedagógica 3 – <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria.	68
Quadro 6 – Modelo analítico das estratégias de compreensão leitora em função dos momentos de leitura.	72

ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho académico tem como objetivo evidenciar as aprendizagens mais significativas e os maiores desafios experimentados ao longo dos diferentes contextos de Prática Pedagógica do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, nele também se pretende apresentar o estudo empírico realizado no âmbito da temática da leitura, mais concretamente, na compreensão leitora. Deste modo, este relatório encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira dedicada à *dimensão reflexiva* e a segunda à *dimensão investigativa*.

Na *dimensão reflexiva* (Parte I), apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso desenvolvido nas Práticas Pedagógicas. Desta reflexão destacam-se os referentes mais significativos, designadamente, a prática colaborativa, a gestão de comportamentos, o ciclo educacional e aspetos didáticos específicos das diferentes áreas disciplinares.

Por seu turno, na *dimensão investigativa* (Parte II), surge o estudo exploratório realizado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico com alunos do 4.º ano de escolaridade. Esta investigação procura não só identificar as estratégias de compreensão leitora que os alunos deste ano de escolaridade mobilizam antes, durante e depois da tarefa de leitura, como também verificar se essas estratégias são utilizadas de forma consciente. Neste sentido, implementou-se uma proposta pedagógica com o intuito de ensinar e promover a utilização pelos alunos das referidas estratégias.

O relatório é encerrado com a conclusão na qual se apresenta um último olhar sobre este percurso de formação profissional.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente Dimensão Reflexiva surge no âmbito de uma formação profissional que prima pela autonomia, pela cooperação e pela atitude de reflexão e de autoformação contínuas. O paradigma do professor enquanto profissional reflexivo é, portanto, a metodologia privilegiada por este Mestrado que perspetiva formar professores capazes de analisar crítica e reflexivamente o seu próprio ensino. Neste sentido, o desenvolvimento de competências e atitudes subjacentes ao exercício da função docente no 1.º e no 2.º CEB envolve uma atitude crítica e reflexiva face à prática pedagógica, assim como também abrange competências de observação, planificação, avaliação e reflexão.

Assim sendo, a Dimensão Reflexiva deste relatório resulta de um processo reflexivo contínuo decorrido a par com as *Práticas Pedagógicas do 1.º CEB* (1.º e 2.º semestres) e *do 2.º CEB* (3.º e 4.º semestres) e, por essa razão, encontra-se dividida em dois capítulos relativos a cada ciclo de ensino referido. Os contextos educativos de cada Prática Pedagógica foram distintos e, por isso, também as experiências e as aprendizagens efetivadas foram diferentes. Por essa razão, apresentam-se, primeiramente, as principais características inerentes a cada um, refletindo-se, em seguida, sobre os pontos comuns ou distintos, tendo por base os referentes mais significativos. Os referentes foram selecionados considerando as vivências, as aprendizagens e as maiores dificuldades enfrentadas. Esta dimensão do relatório encontra-se ilustrada com evidências das ações educativas desenvolvidas em sala de aula, as quais elucidam os diversos referentes da reflexão. Para além disso, também é fundamentada com os autores de referência que serviram de suporte teórico ao longo das Práticas Pedagógicas.

CAPÍTULO I – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB

As Práticas Pedagógicas (PP) em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizaram-se em escolas do 1.º CEB pertencentes a dois agrupamentos de escolas do concelho de Leiria. A PP I realizou-se numa turma do 1.º ano de escolaridade e a PP II numa turma do 4.º ano de escolaridade. A turma do 1.º ano era constituída por 12 alunos do sexo masculino e 12 alunos do sexo feminino, perfazendo um total de 24 alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Todos os alunos se encontravam pela primeira vez no 1.º ano de escolaridade, exceto um. Nesta turma, todos tinham nacionalidade portuguesa, embora existissem dois alunos cujos progenitores eram brasileiros e um aluno que tinha residido em Inglaterra.

A turma do 4.º ano, na qual se realizou a PP II, era constituída por 17 alunos, sendo 13 do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As suas idades variavam entre os nove e os 12 anos. Neste contexto, verificava-se grande heterogeneidade ao nível cultural, social e económico. A nacionalidade dos alunos era maioritariamente portuguesa, no entanto existiam dois alunos marroquinos e um aluno com ascendência brasileira. Embora o português não fosse a sua língua materna, os alunos marroquinos dominavam razoavelmente a receção e a produção da língua portuguesa.

Na turma da PP I, os alunos evidenciavam as suas dificuldades de relacionamento interpessoal e de grupo, as quais se refletiam no desrespeito pelas regras estabelecidas e nos comportamentos desadequados. Alguns alunos expressavam ainda fragilidades emocionais que também se repercutiam no seu comportamento e aproveitamento. Na maioria dos casos, estas fragilidades relacionavam-se com problemas conjugais entre os progenitores, por vezes, divórcios ou mesmo em virtude de perdas de figuras parentais.

No contexto da PP II, alguns alunos viviam no seio de famílias desestruturadas, na medida em que os pais se encontravam divorciados, por isso viviam apenas com um dos progenitores ou mesmo com os avós. Contudo, estas lacunas ao nível do contexto familiar não influenciavam o comportamento dos alunos em sala de aula, pelo que, neste contexto, observei que os alunos se respeitavam e respeitavam as regras estabelecidas.

Além destes aspetos que legitimam a heterogeneidade de ambas as turmas, existiam claramente ritmos de aprendizagem e dificuldades diversificadas no seio de cada uma delas. Assim, no contexto de PP I, o aluno que viveu em Inglaterra revelava dificuldades de receção e expressão da linguagem oral e outro aluno exibia comportamentos de

hiperatividade associada a déficit de atenção. Já no contexto de PP II, quatro alunos encontravam-se referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, sendo que três desses alunos já possuíam uma retenção no seu percurso escolar. Aos alunos referenciados, era prestado apoio educativo duas vezes por semana, durante 90 minutos. À exceção destes tempos, os alunos acompanhavam as atividades da turma.

1.1. INTEGRAÇÃO NO MESTRADO

O começo da Prática Pedagógica I coincidiu com uma viragem no meu percurso académico. Além de iniciar um novo ciclo de estudos – o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB – o qual requer novas exigências do ponto de vista das competências e da autonomia que nos é exigida enquanto mestrandos, também ingressei numa nova instituição de ensino superior.

Perante isto, sabia que me propunha a um grande desafio, pelos requisitos inerentes a uma mudança e pelas consequentes adaptações exigidas, as quais me levavam, inevitavelmente, a trilhar novos caminhos que nem sempre se revelam tão amenos e prazerosos como desejamos. Porém, também tinha consciência de que esta mudança no meu percurso académico poderia resultar numa oportunidade de desenvolver novas ferramentas de trabalho e competências em termos interpessoais e profissionais. Além disso, a vontade de concretizar esta mudança era profundamente pessoal, pelo que me deu ainda mais ânimo e perseverança.

O início de uma nova fase e as exigências que dela advêm provocaram algumas expectativas, não só relativamente à minha receção pela instituição de ensino e pelos colegas, mas também no que respeita ao meu desempenho face aos desafios que me seriam propostos. Por isso, ao longo desta etapa, experimentei sentimentos de ansiedade e de tensão que caracterizam momentos de integração e de adaptação como este.

1.2. DA PRÁTICA COLABORATIVA À PRÁTICA INDIVIDUAL

Iniciei a Prática Pedagógica I determinada a desenvolver um trabalho colaborativo em par pedagógico de forma empenhada, uma vez que tenho consciência que a cooperação, além de maximizar a própria aprendizagem, contribui também para o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo profissional, tais como, a entreajuda, o espírito de encorajamento, a partilha de materiais e de ideias, a gestão de conflitos e problemas, a comunicação e a reflexão dialogada sobre metodologias e estratégias.

Assim, o **trabalho colaborativo** revelou-se fundamental para a minha integração e aprendizagem, uma vez que me possibilitou a partilha de experiências e a perceção dos métodos e dos instrumentos de trabalho que eram utilizados pela minha colega de prática. Mais concretamente, a elaboração da planificação da observação, a seleção das técnicas e dos instrumentos para recolha de dados e produção do primeiro plano de aula. Para além disso, o trabalho colaborativo não só “(...) potencia uma reflexão efectiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes (...)” como também promove a discussão e a reflexão sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e saberes (Silva, 2011, p. 35). Por estas razões, os professores precisam de participar em espaços de discussão e de reflexão colaborativa, nos quais partilhem as suas crenças, concepções e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem e onde sejam confrontados com os estudos disponibilizados pela investigação científica (Lopes & Silva, 2011).

Contudo, o fruto destas práticas colaborativas não foi colhido durante muito tempo, já que, a partir da quarta semana da PP I, fiquei sozinha, em virtude de a minha colega ter desistido. A posição individual resultou no aumento da minha ansiedade e originou momentos de introspecção que, por vezes, me deixaram muito angustiada e receosa. Se por um lado, esta experiência me deixou desprovida de uma interlocutora para planear, discutir, refletir e avaliar a minha atuação ou até para elaborar materiais. Por outro lado, a minha posição individual em prática foi motivo para um crescimento exponencial ao nível da minha formação profissional, uma vez que tive de desenvolver, autonomamente, competências de planificação e de autoavaliação/reflexão e de idealizar estratégias e soluções para os problemas que me foram surgindo.

Assim, apesar de esta posição individual constituir uma evidente desvantagem, reconheço que os seus aspetos positivos resultaram na evolução das minhas competências e no incremento das minhas aprendizagens. Como refere Arends (2008, p. 27), “os professores eficazes aprendem a abordar situações únicas com uma atitude de resolução de problemas e aprendem a arte de ensinar através da reflexão sobre a sua própria prática (...)”. Na realidade, o facto de me encontrar sozinha levou-me a efetuar reflexões profundas e introspetivas sobre as minhas ações, os aspetos positivos e negativos, as aprendizagens dos alunos, as minhas intencionalidades e também a ponderar sobre as reformulações a efetuar prospectivamente.

Por esta razão, a posição individual contribuiu para o desenvolvimento das minhas práticas reflexivas, uma vez que só conseguiria melhorar a minha intervenção pedagógica e, conseqüentemente, proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos, se revisse as minhas ações, estratégias e intencionalidades e se as adaptasse na intervenção seguinte. Deste modo, o autoquestionamento e a autoavaliação foram competências que fui aprendendo a desenvolver ao longo das Práticas Pedagógicas I e II, as quais me encaminharam para me tornar um **professor reflexivo**. Neste sentido, Shön (1987) citado por Alarcão (1996) defende que a formação profissional dos professores deve incluir uma forte componente reflexiva a partir de situações práticas reais, para que o professor seja capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e também esteja apto para tomar as decisões apropriadas.

Mais ainda, a situação de individualidade permitiu-me realizar intervenções intercaladas com a observação da ação da professora cooperante. Na formação dos professores principiantes, a **observação** das práticas de ensino de outros professores e da reflexão sobre o processo de aprender a ensinar desempenha um papel fundamental (Arends, 2008), pelo que deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1994).

O benefício desta posição individual constituiu objeto de reflexão, tal como se evidencia na seguinte transcrição:

Este retorno à posição de observadora, após várias semanas de atuação, foi uma oportunidade favorável para o meu processo de formação, dando-me a possibilidade de esclarecer dúvidas e de desmistificar receios, nomeadamente, em situações como as que enumero em seguida: *Aceito ou ignoro as intervenções dos alunos que não são pertinentes ou que não estão de acordo com aquilo que está a ser abordado? Quando verifico que estou a ultrapassar o tempo que tinha planificado para aquela atividade, apresso os alunos para terminarem ou deixo-os prosseguir ao seu ritmo? Se verifico que os alunos fazem barulho excessivo devo fazer um controlo imperativo ou acalmar os alunos explicando serenamente que o seu comportamento não está a cumprir as regras negociadas?* (Apêndice 1, pp. 1-2 – 7.^a e 8.^a reflexões – contexto de 1.^o ano de escolaridade).

Portanto, à medida que observei as aulas lecionadas pela professora cooperante beneficiei “(...) da posição de espectadora dos seus movimentos pedagógicos e (simultaneamente) da experimentação das minhas próprias estratégias, enriquecendo o meu processo de formação profissional (...)” (Apêndice 2, pp. 3-4 – 1.^a reflexão – contexto de 4.^o ano de escolaridade).

Assim, este processo de observação contínua constituiu uma oportunidade para identificar as estratégias utilizadas por uma professora mais experiente, contactar com os gestos

didáticos que orientam a sua ação educativa e conhecer as suas opções pedagógicas em momentos que exigem tomadas de decisão durante a ação, nomeadamente, no que respeita à gestão do tempo e à gestão dos comportamentos.

1.3.A GESTÃO DE COMPORTAMENTOS

Na Prática Pedagógica I, à medida que intervinha, dei conta de que a regulação do comportamento dos alunos constituía, para mim, o maior desafio neste contexto, porque, tal como mencionei num momento reflexivo, os “(...) aspetos relacionais, comportamentais e sociais, (...) condicionam a disciplina dentro da sala de aula, determinando, consequentemente, as minhas intenções educativas e a relação pedagógica estabelecida com os alunos” (Apêndice 3, pp. 5-6 – 5.ª e 6.ª reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade). Posto isto, a implementação de regras era uma necessidade que emergia neste grupo de alunos, uma vez que as regras criam as condições necessárias às aprendizagens coletivas e as restabelecem quando essas condições são postas em causa, por essa razão elas desempenham um papel regulador, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula (Estrela, 1992).

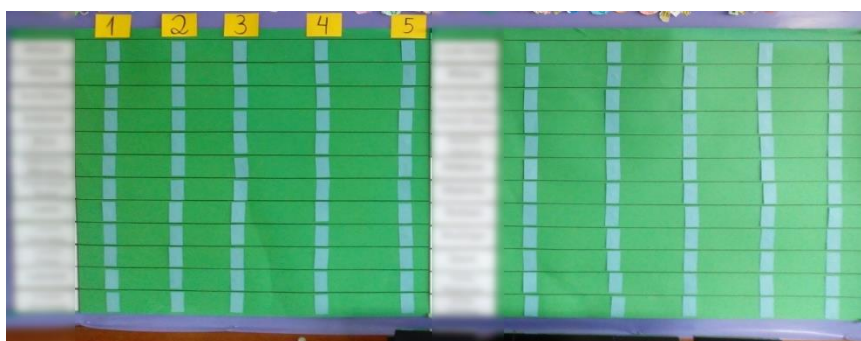
Nesse sentido, tornou-se prioritário contemplar no meu plano uma sessão que suscitasse a emergência de regras (Apêndice 4, pp. 7-8 – excerto da 5.ª planificação – contexto de 1.º ano de escolaridade). Nesta sessão, a minha intencionalidade educativa foi primeiramente conduzir os alunos à consciencialização da falta de regras na sala de aula e, posteriormente, à negociação de cinco regras (Fotografia 1). O cumprimento das regras era regulado por estratégias de gestão de comportamentos dos alunos, as quais se implementavam ao longo de todos os dias em que intervinha. Através deste plano de ação, pretendia que os alunos compreendessem a necessidade de regras e, sobretudo, que estabelecessem as regras, de modo a se sentissem motivados para as respeitarem voluntariamente.



Fotografia 1 – Cartaz intitulado “As regras da nossa sala” afixado na sala de aula [03.11.2014].

A sequência de estratégias definida para a gestão de comportamentos fundamentava-se na pedagogia do reforço (Thorndike, 1899 e Skinner, 1938, citados por Sprinthall & Sprinthall, 1993) e visava reforçar positivamente os alunos pelo seu comportamento adequado às regras previamente negociadas. Segundo Skinner, 1938, citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993, qualquer estímulo aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta quando é associado a uma situação – lei designada por reforço positivo. Isto significa que quando o aluno é recompensado por aprender, então é mais provável que a aprendizagem ocorra, legitimando-se, assim, a importância da motivação para a aprendizagem (Thorndike, 1899, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste contexto, as estratégias de gestão dos comportamentos consistiam no registo do cumprimento de regras, através de um sistema de acumulação ou subtração de créditos (Fotografia 2), na entrega de diplomas de comportamento (Apêndice 5, p. 9) aos alunos que tinham obtido maior número de créditos e, posteriormente, no reforço através da entrega de medalhas aos alunos que reuniam maior número de diplomas (Fotografia 3).



Fotografia 2 – Quadro de registo diário de créditos conforme o cumprimento das cinco regras [17.11.2014].



Fotografia 3 – Medalhas [09.12.2014].

Através das observações das estratégias da professora cooperante, aprendi que não existem estratégias infalíveis de gestão de comportamentos, uma vez que cada grupo de alunos

possui as suas especificidades e que cada estratégia depende da situação e do sujeito que a implementa. Isto significa que não existem receitas,

(...) como é o caso da maioria dos aspetos de ensino, os gestores de salas de aula mais eficazes são aqueles que têm um repertório de estratégias e de abordagens que podem ser utilizados com os alunos conforme as situações exigem (Arends, 2008, p. 172.).

Decorrendo daí dois aspetos fundamentais para o bom desempenho do professor, por um lado, a sua experiência profissional, que lhe permite desenvolver esse repertório de estratégias e, por outro lado, o conhecimento do professor sobre os seus alunos.

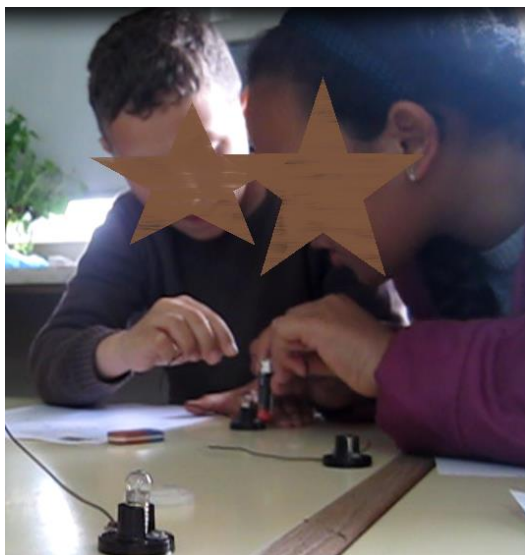
Apesar do esforço na implementação das estratégias referidas, ao longo das minhas semanas de intervenção, verifiquei que estas não asseguravam, por si só, as condições necessárias para a concretização harmoniosa das atividades e para a criação de momentos de ensino-aprendizagem efetivos. Um dos motivos pelos quais estas estratégias não se revelaram eficazes com todos os alunos pode-se relacionar com o facto de não serem aplicadas sistematicamente nas semanas em que eu me encontrava como observadora. Outro motivo pode relacionar-se com fatores externos que influenciam os comportamentos dos alunos, entre os quais os contextos familiar, social e económico que os envolviam. Com efeito, as circunstâncias familiares, os desequilíbrios sociais e as desigualdades económicas constituem fatores determinantes para as atitudes dos alunos na escola, com os colegas e com o professor. Estes fatores veem-se refletidos no desrespeito e nos conflitos que os alunos manifestam na escola, porque possivelmente o seu contexto não lhes proporciona competências para interpretar e agir de acordo com as ações do professor. Por exemplo, é legítimo que um aluno com determinadas circunstâncias familiares tenha dificuldade em dar o devido significado a uma punição ou a um olhar penalizador por parte do professor, sentindo-se privilegiado por ser punido e por representar o centro das atenções do mesmo.

Além destes fatores que determinam a permanência de comportamentos desadequados em sala de aula, outro fator que pode influenciar os comportamentos desadequados prende-se com a transição transposta pelos alunos que abandonaram a Educação Pré-Escolar e iniciaram o 1.º CEB. Esta transição influencia o comportamento dos alunos, uma vez que implica a separação de um vínculo com o educador, bem como a alteração de rotinas e hábitos instalados. Portanto, a entrada no 1.º CEB é uma transição que acarreta a integração num contexto novo e desconhecido, bem como a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes físicos e sociais (Sim-Sim, 2010).

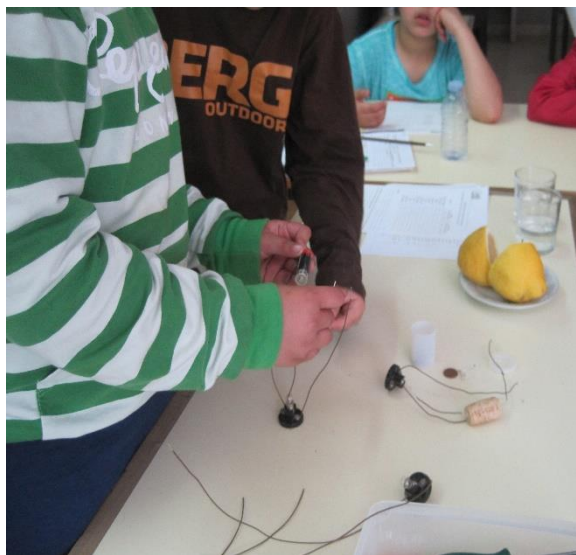
Embora as crianças percebam facilmente que entraram no novo ciclo de ensino – que constitui para muitos um marco entusiasmante nas suas vidas – porém têm maior dificuldade em adequar os seus comportamentos a este novo contexto. Conforme referi numa reflexão, “a passagem do jardim-de-infância para o 1.º ciclo exige da criança a maturidade para compreender que as atividades que lhe são propostas têm um caráter diferente e que o contexto no qual se encontram também se alterou” (Apêndice 3, pp. 5-6 – 5.ª e 6.ª reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade). Como é legítimo, esta consciencialização revela-se tardia para algumas crianças, por isso, como pude observar, os alunos do 1.º ano exibem frequentemente comportamentos infantis e intervenções verbais pouco pertinentes que constituem traços caracterizadores da liberdade própria do jardim-de-infância. Destas evidências emerge a necessidade de existir uma articulação entre educadores e professores de 1.º CEB com o objetivo de assegurar uma transição progressiva entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Além disso, professor que recebe os alunos no 1.º ano de escolaridade também enfrentará o desafio de os ajudar a compreender e a reagir a esta transição geradora de expectativas e de ansiedades.

No que concerne ao contexto da PP II, o comportamento dos alunos revelou-se bastante distinto do contexto anteriormente referido, uma vez que os alunos já tinham um repertório de regras bem interiorizadas e de rotinas da sala de aula que também não eram novas. Tal como referi na reflexão, após a primeira observação do grupo de alunos verifiquei que “(...) esta turma é diferente da outra onde realizei a Prática Pedagógica I, sendo este grupo de alunos mais reduzido e mais consciencializado sobre o respeito pelas regras e sobre o seu comportamento dentro da sala de aula” (Apêndice 2, pp. 3-4 – 1.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Considerando estas características da turma, tornou-se possível propor atividades com diferentes formas de organização dos alunos, como por exemplo, trabalho a pares (Fotografias 4 e 5), trabalho em pequenos grupos (Fotografia 6) e trabalho em grupos maiores, proporcionando momentos de aprendizagem cooperativa e de inclusão de todos os alunos na aprendizagem.



Fotografia 4 – Trabalho a pares, atividade “Explorando circuitos elétricos” [04.05.2015].



Fotografia 5 – Trabalho a pares, atividade “Explorando bons e maus condutores de corrente elétrica” [05.05.2015].



Fotografia 6 – Trabalho em pequenos grupos, jogo sobre a separação de resíduos [25.05.2015].

Apesar de revelarem um comportamento adequado quando organizados em trabalho de grupo ou em pares, devido às próprias condições deste tipo de organização dos alunos, surgiu a necessidade de estabelecer algumas regras, para que os próprios alunos regulassem determinados comportamentos, como se pode verificar na seguinte transcrição de uma reflexão.

(...) surgiram alguns aspetos ao nível do comportamento dos alunos que necessitei de regular, nomeadamente, o controlo da altura das vozes dos alunos, a gestão das conversas entre os elementos do grupo coincidentes com o meu diálogo com a turma e, consequentemente a este comportamento, a focalização da concentração dos alunos para as atividades subjacentes ao jogo.

De acordo com estes aspetos comportamentais que pretendia que os alunos desenvolvessem, visto serem fundamentais para que a atividade fosse bem-sucedida, defini as seguintes regras: **a)** o diálogo entre os elementos de cada equipa tem de ser realizado de forma que as outras equipas não consigam ouvi-lo; **b)** cada equipa nomeia

um aluno para regular o som das conversas e para chamar atenção quando os outros elementos estão distraídos; **c)** no seio da equipa, os alunos distribuem tarefas, nomeando um aluno responsável por registar as respostas e outro por expor os cartões; **d)** sempre que alguma destas regras for desrespeitada é retirado um ponto à equipa (Apêndice 6, pp. 10-13 – 10.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Em síntese salienta-se que a presença de comportamentos desadequados em sala de aula pode ser colmatada com a definição de um plano de estratégias de gestão do grupo, tais como aquelas que tenho vindo a referir. Contudo, partilho da opinião de Pato (1995, p. 50) que afirma que em qualquer sala de aula, “é indispensável que os alunos contem (...) com algumas regras, básicas e funcionais que constituem o ponto de partida para um regulamento interno”, porque essas regras ajudam os alunos a consciencializarem-se dos comportamentos que se esperam deles. Para além de ser preponderante existirem regras estabelecidas, elas adquirem ainda mais importância se os próprios alunos forem implicados na construção das mesmas, na medida em que se sentem responsabilizados e colocam-nas em prática mais facilmente.

1.4. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO – O CICLO EDUCACIONAL

A heterogeneidade é, cada vez mais, uma constante na realidade das salas de aula, pelo que o professor enfrenta o desafio de compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e de perceber como eles aprendem (Arends, 2008). Assim, para poder intervir no real de modo fundamentado, o professor terá de saber, em primeiro lugar, **observar** e problematizar, sendo que **intervir** e **avaliar** serão ações consequentes das etapas anteriores (Estrela, 1994).

Nesta perspetiva, a tomada de consciência sobre a heterogeneidade existente na sala de aula constituiu uma preocupação para as minhas intervenções pedagógicas, tal como se evidencia na seguinte transcrição da reflexão.

(...) a turma era constituída por algumas crianças com necessidades específicas, umas por possuírem limitações significativas ao nível da aprendizagem (encontrando-se referenciadas com Necessidades Educativas Especiais Permanentes), outras por serem oriundas de diferentes contextos culturais e sociais. Posto isto, tenciono colaborar para a inclusão de todos os alunos, perspetivando a minha atuação de modo a responder às necessidades educativas de cada um (Apêndice 2, pp. 3-4 – 1.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Com efeito, para compreender a diversidade, o professor deve adquirir conhecimento pormenorizado sobre os alunos e as suas características específicas. Portanto, sublinha-se, uma vez mais, o papel primordial da **observação**, com o objetivo de desenvolver uma intervenção fundamentada e adequada às especificidades e à diversidade do público-alvo.

A **planificação** é a ação seguinte, na qual o professor antevê os conteúdos a abordar com os alunos, os objetivos que eles devem alcançar, as competências que pretende que eles desenvolvam, as estratégias e atividades que permitem desenvolver essas competências e também os parâmetros de avaliação da aprendizagem das mesmas. Desta forma,

(...) uma boa planificação educacional caracteriza-se por objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (normalmente explicitados em termos comportamentais), ações e estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno (Arends, 2008, p. 94).

Durante a planificação, o professor determina o que deve ser ensinado, o tempo que deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar de acordo com a individualidade de cada aluno (Arends, 2008). Esta decisão deve ser tomada à luz daquilo que é preconizado pelos currículos atuais e mediante os conhecimentos que o professor adquire sobre os seus alunos, efetuando, desta forma, uma gestão flexível do currículo.

Posto isto, ao longo deste processo de aprendizagem sobre o ato de planificar, procurei elaborar planos cada vez mais orientadores das minhas ações educativas, na medida em que passei a incluir, de forma clara, as atividades a realizar pelos alunos nas tarefas propostas; defini os tempos despendidos para cada tarefa de forma sistemática; estabeleci, tão pormenorizadamente quanto possível, as competências que pretendia que os alunos desenvolvessem e as estratégias que iria mobilizar em cada momento para desencadear o desenvolvimento dessas competências. Após colocar em prática os planos elaborados, consegui compreender a importância, não só de prever de forma proficiente estas diferentes dimensões da planificação, mas também de saber gerir, flexivelmente, a planificação em função das necessidades que surgem *in loco* no decorrer da sua implementação (Arends, 2008). Neste sentido, reconheço que, apesar da importância de planificar para decidir sobre os conteúdos, os objetivos e as estratégias, contribuindo para me sentir menos vulnerável aquando da atuação, os planos não devem ser estanques e imutáveis. Os planos podem ser alterados e adaptados, durante o ensino, em função da curiosidade espontânea, dos interesses, das motivações e das necessidades dos alunos.

Importa ainda salientar que, para que a criança construa os seus conhecimentos por exemplo, na área das ciências, o professor tem o papel fundamental de planificar e orientar atividades que lhe possibilitem manipular os materiais e, sobretudo, percorrer as etapas de um processo científico, isto é, tendo sempre em vista o desenvolvimento do pensamento crítico, sistemático e rigoroso e da comunicação. Estes princípios orientaram as minhas **intervenções**, tal como se pode verificar na seguinte transcrição da minha reflexão.

(...) Organizei a turma em pequenos grupos que, durante a atividade experimental, se dirigiram à área de trabalho, onde os materiais se encontravam à sua disposição, proporcionando o seu manuseamento, a experimentação, a previsão, a observação e a partilha das suas descobertas com os colegas (Apêndice 7, pp. 14-17 – 7.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Deste modo, a atividade experimental permitiu que todos os alunos participassem na tarefa e estivessem ativos no seu processo de aprendizagem – já que, aprenderam observando e experimentando.

A consciencialização sobre a flexibilidade da planificação foi sendo desenvolvida desde a PP I, porém só na PP II compreendi essa versatilidade que a planificação deve adquirir, como se pode verificar na seguinte transcrição relativa à reflexão por mim elaborada.

Ao longo desta intervenção recolhi informações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos que me indicaram, não só as suas possíveis dificuldades, como também me encaminharam para uma análise sobre as práticas de ensino que adotei. Por consequência, à medida que atuava e operacionalizava o meu plano, senti a necessidade de fazer abrandamentos, recuos, adaptações e de tomar decisões, sujeitando o meu plano a modificações e a adaptações, comprovando, desta forma, o carácter dinâmico e flexível deste instrumento de trabalho do professor (Apêndice 8, pp. 18-21 – 4.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Portanto, as técnicas que apliquei para a recolha de informação sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos constituíram, deste modo, técnicas de avaliação formativa, uma vez que me permitiram reunir informações enquanto a aprendizagem dos alunos ainda estava a decorrer, ajudando-os a corrigir os seus erros e a ultrapassar as suas dificuldades (Lopes & Silva, 2012).

Assim, as atividades de planificação e, consequentemente, de ensino seguintes foram decorrentes da **avaliação**, a qual me informou sobre as aprendizagens dos alunos. Deste modo, as “informações sobre a avaliação influenciam o conjunto seguinte de planificações do professor (e, consequentemente,) a instrução que se segue (...)” (Arends, 2008, p. 101), delineando-se um ciclo educacional de planificação, ação e avaliação/reflexão (Figura 1).



Figura 1 – A planificação e o ciclo educacional (Arends, 2008, p. 101).

Perante isto, ao longo das Práticas Pedagógicas, através da constante reflexão e das críticas construtivas que me eram fornecidas, reformulava e aperfeiçoava os meus planos, pois verificava que quanto mais afinado estivesse o plano, mais segura me sentia e melhor concretizava a minha intervenção, com vista ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

No que concerne à **avaliação** propriamente dita, existem evidentes diferenças na forma como os alunos são avaliados no 1.º e no 4.º ano de escolaridade. No 1.º ano de escolaridade, atendendo à especificidade da faixa etária dos alunos e à transição no percurso educativo, a avaliação adquire um carácter mais formativo “(...) que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Segundo os autores mencionados, a avaliação formativa envolve a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem. Assim sendo, este tipo de avaliação possibilita o apoio à aprendizagem, tanto por parte do professor, que adapta o seu ensino com base nas evidências recolhidas, como pelos alunos, que utilizam os dados da sua aprendizagem para ativamente a monitorizarem (autoavaliação) e ajustarem às metas pretendidas (*idibem*).

Assim, a avaliação formativa constitui, simultaneamente, um meio para informar o ensino, permitindo ao professor rever e alterar as suas práticas no sentido de proporcionar novos momentos de aprendizagem sobre aquilo que os alunos não dominam. Mas também constitui um momento para a aprendizagem, permitindo ao aluno conhecer as suas dificuldades e os seus erros, com vista a melhorar, ao invés de um mero meio de conhecer o produto da aprendizagem, como é o caso da avaliação sumativa. Conforme mencionei numa reflexão:

(...) Uma das funções primordiais da avaliação concerne no fornecimento de informações, tanto ao professor como ao aluno, sobre os objetivos atingidos e aqueles onde ainda se verificam dificuldades (Apêndice 9, pp. 22-23 – 10.ª reflexão – contexto de 1.º ano de escolaridade).

Contudo, na PP em contexto de 1.º ano, a prática da avaliação formativa surgiu, maioritariamente, de forma involuntária, através das observações que ia fazendo à medida que os alunos estavam envolvidos nas atividades, pelo que não planificava os parâmetros de avaliação e os instrumentos de avaliação. Já no contexto de 4.º ano, a avaliação formativa foi adquirindo cada vez mais importância nas minhas intervenções. Assim sendo, com o decorrer das práticas, apercebi-me da necessidade de obter informações para definir as minhas estratégias e planificar as intervenções seguintes, como se pode verificar nas transcrições das minhas reflexões.

Assim, comprovadas estas dificuldades, surge a necessidade de planejar uma nova sequência de ensino, (com atividades) que possibilitem a todos os alunos uma nova oportunidade de atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos (Apêndice 8, pp. 18-21 – 4.^a reflexão – contexto de 4.^o ano de escolaridade).

Considerando as dificuldades reveladas na semana anterior, no que respeita à identificação das atividades económicas e dos setores correspondentes, nesta intervenção, planeei uma sequência de atividades na qual os alunos detetaram as suas dificuldades, criando diversas oportunidades para melhorarem a sua aprendizagem (Apêndice 10, pp. 24-26 – 5.^a reflexão – contexto de 4.^o ano de escolaridade).

Perante isto, a avaliação assume-se como “(...) uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor de um constante aperfeiçoamento (...)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 338). Reconheço, assim, a importância da sua realização de forma sistemática e metódica, como se pode verificar quando afirmo numa reflexão que “(...) a avaliação constitui uma oportunidade para o professor identificar e delinear estratégias que traduzam maior sucesso (...)” na construção de aprendizagens por parte dos alunos (Apêndice 9, pp. 22-23 – 10.^a reflexão – contexto de 1.^o ano de escolaridade).

Além deste contributo para o ensino, tomei consciência de que a avaliação formativa também auxilia a aprendizagem, tal como os autores defendem, porque através do *feedback* que dava aos alunos, ajudava-os a melhorarem nas suas aprendizagens. Para ilustrar o que acabo de referir, transcrevo o seguinte excerto da minha reflexão: “(...) tendo constatado que as suas dificuldades prevaleciam (...) no dia seguinte informei individualmente alguns alunos que as suas respostas poderiam ser melhoradas, solicitando-lhes que repensassem na sua resolução” (Apêndice 8, pp. 18-21 – 4.^a reflexão – contexto de 4.^o ano de escolaridade).

Assim, a avaliação formativa tornou-se uma prática intencional e sistemática nas minhas intervenções durante a PP II, encontrando-se contemplados os instrumentos de avaliação nas planificações de cada intervenção, como se pode verificar no excerto da 3.^a planificação – contexto de 4.^o ano de escolaridade (Apêndice 11, pp. 27-28). Após a implementação desta planificação, elaborei a seguinte reflexão, na qual refiro que o *feedback* transmitido aos alunos, bem como as oportunidades proporcionadas para melhorarem o seu desempenho, conduziu os alunos a autoavaliarem as suas aprendizagens e a emendarem os seus erros.

Assim, em primeiro lugar, apresentei aos alunos um exemplo prático, onde várias atividades pertencentes aos três setores estão envolvidas. Em segundo lugar, informei os alunos sobre o seu desempenho na atividade de “caça ao intruso” realizada na semana anterior, promovendo a discussão coletiva sobre os erros mais frequentes e incentivando os alunos a reformularem as respostas incorretas. Em terceiro lugar, propus uma nova atividade de caça ao intruso, criando uma oportunidade para os

alunos verificarem de novo a compreensão do conceito. Por fim, dinamizei um jogo dramático, no qual os alunos criaram personagens pertencentes aos setores estudados, que constituiu, uma vez mais, um exercício de consolidação.

A sequência de atividades descrita integra um conjunto de estratégias, que resultaram na superação das dificuldades sentidas pelos alunos, como se comprova através das suas respostas e das suas intervenções no jogo dramático (Apêndice 10, pp. 24-26 – 5.^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Embora concorde que a avaliação formativa seja um gesto pedagógico fundamental que favorece a atividade docente e a aprendizagem dos alunos. Em contexto de 4.º ano de escolaridade, constatei que a avaliação sumativa também assume um papel preponderante. A predominância de momentos de avaliação sumativa em contexto de 4.º ano de escolaridade é justificada pela obrigatoriedade de os alunos realizarem uma Prova de Matemática e de Português no final do 1.º CEB, exigindo que os alunos alcancem todas as mesmas metas de aprendizagem num determinado momento. Este tipo de avaliação sumativa ou certificativa apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor aplicados no final de uma unidade de ensino, sendo uma avaliação do produto, e não do processo como era o caso da avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012). A informação obtida centra-se no desempenho do aluno e é concebida com o intuito de elaborar um juízo sobre os resultados obtidos (Arends, 2008).

1.5. A ARTICULAÇÃO HORIZONTAL DAS ÁREAS DISCIPLINARES

As Práticas Pedagógicas em contexto de 1.º CEB desencadearam a minha reflexão sobre a importância de elaborar sequências pedagógicas que refletissem percursos de aprendizagem transversais às diferentes áreas disciplinares, no sentido de articular cada uma das áreas e de estabelecer pontos de ligação que conferissem unidade na construção dos conhecimentos. Assim sendo, compreendi que a forma estruturada como surgem os conteúdos tem impacto no modo como os alunos constroem o seu conhecimento, deste modo, a articulação entre áreas do conhecimento torna as suas aprendizagens mais significativas. Por esta razão, preparar atividades que conciliassem várias áreas assumiu-se como um objetivo prioritário nas minhas intervenções ao longo das PP I e II.

Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de 4.º ano, consegui cumprir melhor este objetivo, uma vez que, no contexto de 1.º ano, e tendo em conta o modelo pedagógico adotado pela titular da turma, a prioridade era ensinar a decifrar e a decodificar. Já no contexto de 4.º ano, foram abordados temas que apresentavam maior possibilidade de articular diferentes áreas do currículo. Neste último contexto, tornou-se mais fácil planificar de forma integrada e interligada atividades das várias áreas disciplinares devido à existência

de mais conhecimentos por parte dos alunos e, sobretudo, à maior autonomia e sentido de participação que os alunos apresentam no 4.º ano de escolaridade.

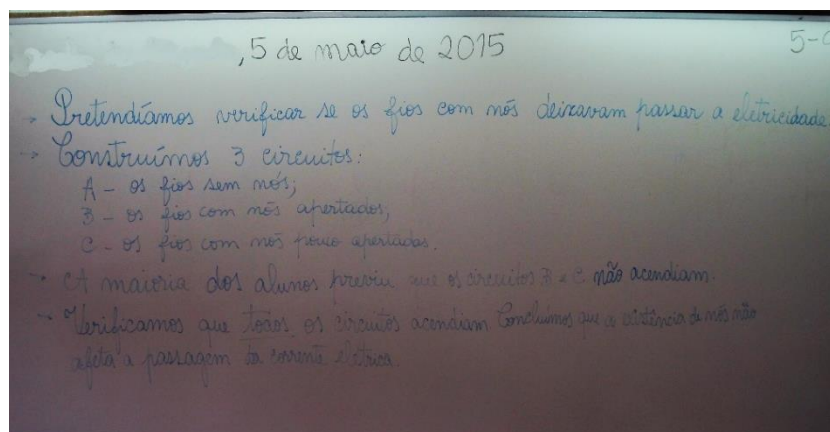
Apesar dos condicionalismos referidos, importa ressaltar que, no contexto de 1.º ano, ainda coloquei em prática uma atividade que articulava as áreas da Matemática e da Expressão Plástica. Mais especificamente, a propósito do estudo das figuras geométricas, pretendia que os alunos identificassem as figuras em desenhos e objetos, por isso utilizei como indutor algumas obras de Paul Klee, nas quais o artista utiliza uma composição de figuras geométricas. Num momento posterior, sugeri aos alunos que eles próprios fizessem a sua composição de figuras, com papéis rasgados ou recortados, mas mantendo sempre a condição de utilizarem figuras geométricas (Fotografia 7).



Fotografia 7 – Trabalho de recorte e colagem, composição de figuras geométricas [07.01.2015].

Todavia, no contexto de 4.º ano, a interligação entre os conteúdos das diferentes áreas ocorreu com maior naturalidade e frequência, contribuindo para uma prática mais interdisciplinar e para uma transição entre as atividades mais harmoniosa. A título de exemplo indicarei seguidamente uma sequência de ensino na qual procurei integrar os conteúdos de Matemática e de Português nas atividades experimentais de Estudo do Meio (Apêndice 12, pp. 29-32 – 4.ª planificação – contexto de 4.º ano de escolaridade).

Nessa semana de intervenção, as atividades incidiam no estudo de circuitos elétricos e dos materiais bons e maus condutores de eletricidade. Durante a realização das atividades experimentais foram mobilizados saberes de diferentes áreas. Assim, os alunos tinham de se expressar oralmente para planificar a atividade e por escrito para registar resultados e conclusões (desenvolvimento de competências de escrita, Fotografia 8).



Fotografia 8 – Planificação da atividade experimental e registo dos resultados [05.05.2015].

Além disso, tinham de organizar dados e fazer medições de comprimentos (desenvolvimento de competências de matemática, Fotografia 9). Para além destes saberes em desenvolvimento, as atividades experimentais ajudaram os alunos a progredir ao nível das suas atitudes em ciências e das suas relações interpessoais com os colegas do grupo.



Fotografia 9 – Medição do comprimento do fio elétrico [05.05.2015].

CAPÍTULO II – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º CEB

As Práticas Pedagógicas (PP) em contexto do 2.º CEB realizaram-se em dois contextos educativos distintos. A PP nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal decorreu numa escola de 2.º e 3.º CEB que integra um agrupamento de escolas do concelho da Marinha Grande. A PP nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais também se concretizou numa escola de 2.º e 3.º CEB, mas, desta vez, num agrupamento da cidade de Leiria.

Relativamente à primeira PP, esta desenvolveu-se numa única turma de 5.º ano de escolaridade constituída por 20 alunos: 14 do sexo masculino e seis do sexo feminino com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. Todos os alunos integravam a mesma turma do 4.º ano, exceto um aluno de nacionalidade brasileira que frequentou o 1.º CEB no Brasil. Nesta turma, existiam quatro alunos referenciados com NEE que possuíam um Plano Educativo Individual. De acordo com os diagnósticos que constam dos processos dos alunos referidos, eles apresentavam dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, perturbação específica na aquisição e desenvolvimento de mecanismos de leitura e de escrita (dislexia e disortografia), perturbação de hiperatividade com défice de atenção e perturbação do espectro do autismo. Perante este quadro de dificuldades, justifica-se, conforme cada um dos casos, a aplicação das seguintes medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Quanto à prática nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, esta decorreu com duas turmas de 5.º ano, ambas constituídas por 19 alunos. Na turma de Matemática, todos os alunos tinham 10 anos, exceto dois. Nesta turma, nenhum aluno apresentava retenções no seu percurso escolar e esta homogeneidade também se verificava no que dizia respeito à nacionalidade dos alunos, sendo que todos os alunos eram portugueses. Tal como no contexto anteriormente caracterizado, nesta turma existiam quatro alunos referenciados com NEE, sendo que, em traços gerais, as principais problemáticas diagnosticadas eram a perturbação do espectro do autismo de alta funcionalidade, a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, disortografia e dislexia. Face a este quadro de problemas identificados, os quatro alunos também beneficiavam das medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

A turma de Ciências Naturais possuía características muito diferentes da anterior. Ao nível etário, este grupo de alunos era mais heterogéneo, uma vez que a turma era constituída por

nove alunos com 10 anos, cinco alunos com 11 anos e três alunos com 12 anos. A falta de empenho, autonomia e métodos de estudo eram alguns traços característicos dos alunos desta turma, os quais se repercutiam no seu aproveitamento escolar na disciplina de Ciências Naturais e noutras disciplinas. Também nesta turma existiam dois alunos referenciados com NEE, apresentando as seguintes patologias: epilepsia e lesão estática do sistema nervoso central. O aluno com a última problemática possuía um Currículo Específico Individual, de acordo as medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

2.1. A TRANSIÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CEB PARA O CONTEXTO DE 2.º CEB

A realidade educativa do 2.º CEB é distinta da realidade do 1.º CEB. Na minha perspetiva, o fosso existente entre estes dois ciclos de ensino é enfatizado por vários aspetos. Por um lado, o regime de **pluridocência** e a progressiva especialização dos saberes que justificam a distribuição dos tempos letivos por **disciplinas**. Por outro lado, as metodologias de trabalho em sala de aula adotadas pelos professores e a gestão de tempo por eles conseguida que obriga à progressão das atividades a um ritmo acelerado com vista a cumprir os vastíssimos currículos preconizados. Portanto, no 1.º CEB, o ensino é globalizante e a gestão do tempo se faz num contínuo natural, já no 2.º CEB, os alunos confrontam-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores os quais enfrentam um sistema de **gestão do tempo de forma fragmentada e rígida** (Reis, 2009).

O meu envolvimento no contexto de 2.º CEB consciencializou-me da dificuldade que estas diferenças representam tanto para os alunos como para o meu exercício da função docente. Portanto, os alunos que ingressam no 2.º CEB deparam-se com um *novo formato de escola*, no qual coexistem múltiplas disciplinas lecionadas por diferentes professores. À semelhança dos alunos, também me confrontei com uma nova realidade no meu percurso de formação, a qual encorajou o aparecimento de novas dificuldades relacionadas com a gestão de tempo, a implementação de ritmo adequado atendendo às exigências do 2.º CEB e às metodologias eficazes que assegurem e facilitem as aprendizagens dos alunos.

2.2. A GESTÃO DO TEMPO

Os professores mais eficazes na gestão da sala de aula são capazes de planificar adequadamente as tarefas da aula, tomando decisões inteligentes sobre a atribuição do tempo e do espaço. Conseguem igualmente, de acordo com Arends (2008, p. 178), “(...) produzir consistentemente um grande envolvimento dos alunos com as atividades de aprendizagem (...)” e têm, ainda, a capacidade de desenvolver “(...) uma comunidade de

aprendizagem democrática, na qual os alunos são avaliados, se respeitam uns aos outros e estão motivados para trabalhar juntos (...)” (*ibidem*, p. 172). Portanto, gerir a sala de aula eficazmente engloba um conjunto de comportamentos do professor para controlar o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos. Por essa razão, posso afirmar que a gestão eficaz de sala de aula constitui a chave para o sucesso do ensino.

A **planificação do tempo** é uma decisão didática fundamental para a gestão eficaz deste recurso no decorrer da aula. Quando o professor planifica o tempo, formula uma previsão da duração das atividades propostas, sendo que para isso deve considerar, entre outros aspetos, o ritmo de trabalho dos alunos e as dificuldades que possam surgir na execução das tarefas. Todavia, estimar o tempo de realização de uma atividade em função do ritmo de trabalho dos alunos e das suas dificuldades é imprevisível quando o conhecimento do professor sobre os alunos é muito reduzido, como acontece quando nos iniciamos num novo contexto de Prática Pedagógica. Por essa razão, inicialmente, senti dificuldade em planificar adequadamente as atividades em função do tempo, uma vez que os tempos previstos não correspondiam aos tempos que os alunos demoravam efetivamente a realizar as atividades. Esta dificuldade resultou no incumprimento do plano de aula previamente elaborado e, consequentemente, na necessidade de reformular os planos das aulas seguintes.

Face a esta dificuldade, importa salientar o papel da observação dos alunos desenvolvida pelo professor, porque lhe permite munir-se de uma base de informação sobre as dificuldades e sobre os ritmos de aprendizagem e de trabalho dos seus alunos. Este conhecimento ajuda o professor a definir a sua ação e as estratégias implementadas, de forma a equilibrar as metas de aprendizagem e as características dos alunos, proporcionando-lhes, desta forma, uma aprendizagem harmoniosa e desafiante. A respeito da importância do **conhecimento sobre os alunos** que o professor detém, Lopes e Silva (2011) referem que este conhecimento permite ao professor adequar estratégias de aprendizagem, de forma a garantir que esta seja mais eficaz. Posto isto, uma das causas para a dificuldade na planificação do tempo pode relacionar-se com o reduzido conhecimento sobre os alunos.

Além do desconhecimento sobre os alunos, outra razão que poderá estar na origem desta dificuldade em planificar para o tempo é o ritmo de trabalho dos alunos. No decorrer das observações, foi possível constatar que a turma da PP em Português, História e Geografia exibiu um ritmo de trabalho característico do 1.º CEB. Verificou-se que os alunos

demoravam muito tempo nos registos escritos, assim como no processo de sistematização das rotinas diárias, tais como, abrir a lição no início de cada aula e dispor os cadernos e os manuais prontos para iniciar as tarefas. Este desfasamento entre o ritmo que é exigido ao nível do 2.º CEB e o ritmo apresentado pelos alunos que transitam do 4.º ano é normal, contudo é expectável que a adequação ao ritmo do 2.º CEB seja menos morosa do que ocorreu neste contexto.

Perante estas dificuldades de gestão de tempo e de adequação de ritmos de trabalho, procurei desenvolver competências para gerir o tempo eficazmente e para incrementar o ritmo dos alunos na realização das tarefas. Assim, adotei **estratégias para rentabilizar o tempo** no decorrer da aula, designadamente, definir e informar os alunos sobre o tempo disponível para a realização das atividades e preparar antecipadamente a correção dos exercícios, recorrendo à projeção das respostas. Deste modo, consciencializei-me acerca da importância de a criança saber quanto tempo dispõe para realizar determinada atividade, para que ela própria se autodiscipline e imponha um ritmo de trabalho que lhe permita acompanhar os restantes alunos da turma. Essa consciencialização levou-me a adotar uma postura mais assertiva na **definição de tempos de realização de cada atividade**.

Os recursos mobilizados e os materiais construídos também desempenharam um importante papel na gestão do tempo e no ritmo impresso nas aulas, uma vez que aumentam a eficácia da realização das atividades em grande grupo. A título de exemplo, posso apontar a projeção da correção de uma ficha. Na minha perspetiva, são várias as vantagens da projeção. Por um lado, permite rentabilizar o tempo que o professor está a escrever no quadro, podendo, em vez de estar “preso ao quadro”, circular pelos vários espaços da sala e verificar os registos que os alunos fazem. Por outro lado, evita que o professor deixe de ter contacto visual com a turma enquanto regista as respostas no quadro. Além destas vantagens, sublinha-se o facto de as respostas corretas surgirem imediatamente após a participação oral dos alunos, eliminando o tempo de espera pelo registo da resposta correta. Tal é possível constatar no seguinte excerto da minha fundamentação:

O *power point*, através das suas ferramentas de animação, oferece a possibilidade de colocar a informação a aparecer de modo repartido. Por isso, no caso da correção de uma atividade, o recurso ao *power point* permite a prontidão no aparecimento das respostas-modelo, não inviabilizando a participação dos alunos antes de a resposta ser projetada. Importa, ainda, salientar que a projeção das respostas-modelo é uma estratégia que permite a diferenciação pedagógica para servir as necessidades de todos os alunos, uma vez que além da correção oral também é disponibilizado o registo escrito da resposta (Apêndice 13, pp. 33-36 – Fundamentação 3.ª quinzena – Português).

Além do contributo dos recursos utilizados, no decorrer da própria aula, adequiei a organização das atividades, em função do tempo disponível, alternando atividades individuais e atividades em grande grupo, com vista a enquadrar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos no tempo disponível.

Deste modo, no decorrer da PP em 2.º CEB, desenvolvi competências que contribuíram para a previsão adequada do tempo necessário à realização das atividades planificadas, assim como também contribuíram para uma gestão de aula mais eficaz. Posto isto, posso concluir que a utilização do tempo, que é um recurso tão escasso dentro da sala de aula no 2.º CEB, deve ser planificada atempadamente. Assim, aquando da planificação, o professor deve estabelecer o tempo para cada atividade e a selecionar meios didáticos que lhe permitam rentabilizar o tempo disponível em aula. No decorrer da ação, é também essencial que o professor imprima um ritmo de trabalho adequado às exigências transmitidas pelos currículos oficiais, não esquecendo a individualidade de cada aluno.

2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PORTUGUÊS

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua materna e à semelhança do 1.º CEB, a disciplina de Português do 2.º CEB é constituída pelos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática. Assim, neste ciclo, pretende-se a consolidação e o alargamento das aprendizagens iniciadas no 1.º CEB, com vista à aquisição de autonomia por parte dos alunos, enquanto recetores e produtores da linguagem, quer oral, quer escrita (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Por esta razão, ao longo da Prática Pedagógica, os domínios referidos sustentaram a planificação das atividades propostas. Em particular, as **atividades de escrita** constituíram um dos eixos centrais das aulas de Português, uma vez que verifiquei que o desenvolvimento de competências de produção escrita constituía um objetivo premente neste contexto.

No que concerne à produção escrita, após propor a realização da primeira atividade, constatei que os alunos não abordavam o percurso de construção de texto considerando as três etapas de produção textual (planificação, textualização, revisão). Observei que os alunos se cingiam apenas à redação do texto, sem decidir previamente alguns elementos fundamentais, tais como, o seu conteúdo e a sua estrutura (*i.e.* planificação). Também verifiquei que os alunos não efetuavam a revisão do texto, por isso os seus textos apresentavam incorreções e repetições de palavras que poderiam ser evitadas. Além disso, conforme registei numa nota de campo, os alunos revelavam dificuldades na organização de ideias no texto e na construção frásica:

através da leitura dos textos produzidos pelos alunos, também observei as suas dificuldades na organização das ideias, sendo que alguns alunos não estruturam o texto adequadamente (...). Ao nível da construção frásica, também verifiquei que os alunos escrevem frases demasiado longas e com escasso recurso à pontuação (Apêndice 14, p. 37 – Nota de campo dia 02.11.2015).

Perante as dificuldades identificadas, planifiquei atividades com vista a aduzir práticas estruturadas e organizadas para o desenvolvimento da competência escrita em sala de aula, as quais ilustrarei adiante.

A capacidade de produzir textos escritos, qualquer que seja o género, não é só uma questão de talento ou aptidão, aprende-se (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Por conseguinte, o papel da escola no ensino da escrita é dotar os alunos de competências e de conhecimentos para criarem documentos escritos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade, sejam elas, persuadir, explicar, dar a conhecer, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos reais ou imaginados (Barbeiro & Pereira, 2007). A produção de um texto escrito é uma atividade que mobiliza diferentes competências: compositiva, ortográfica e gráfica (*ibidem*). De entre as três competências, a compositiva constitui o principal objetivo de ensino-aprendizagem no 2.º CEB, uma vez que as restantes são automatizadas com o avançar no nível de escolaridade e com o consequente desenvolvimento do domínio da escrita (*ibidem*). Além destas competências, no processo de escrita também intervêm as componentes da produção textual: planificação, redação e revisão (Barbeiro, 1999), as quais constituem o domínio processual da atividade de escrita. Portanto, um bom domínio do processo de escrita resulta não só das competências envolvidas mas também dos processos cumpridos pelo escrevente.

Neste sentido, atendendo à complexidade da aprendizagem da escrita e às dificuldades apontadas, considerei pertinente construir percursos de aprendizagem que permitissem aos alunos evoluir nas suas competências de produção escrita, nomeadamente, na competência compositiva, assim como alargar o seu conhecimento sobre as etapas associadas ao processo de escrita. Para concretizar os objetivos referidos, implementei algumas estratégias que estão presentes nas atividades de escrita propostas, das quais saliento a **prática da revisão textual** e a **escrita colaborativa**.

A primeira atividade de escrita proposta foi realizada em sequência da leitura do texto *O canteiro dos livros* de José Jorge Letria. Esta atividade assenta no pressuposto de que a leitura e a escrita são atividades que se complementam (Azevedo & Sardinha, 2009), uma vez que este tipo de atividades de escrita permite aos alunos questionarem-se e encontrarem

respostas face aos textos lidos (Balça, 2007). Assim, a leitura parcial do texto motivou os alunos para escreverem sobre o desenrolar da ação da narrativa, estimulando, concomitantemente, o seu interesse e curiosidade para a leitura do final da narrativa.

Nesta atividade de escrita, observei que os alunos passaram imediatamente à redação do texto, saltando a etapa de planificação. Considerando esta observação, na atividade de escrita seguinte (produção de um retrato escrito), optei por elaborar um quadro que orientasse os alunos na planificação do texto (Figura 2), uma vez que o seu percurso realizado através das componentes do processo de escrita – planificação, redação e revisão – “(...) é indispensável para a apropriação do processo de escrita em si e para a consequente produção de textos, com uma estrutura na sua composição cada vez mais sólida” (Balça, 2007, p. 134).

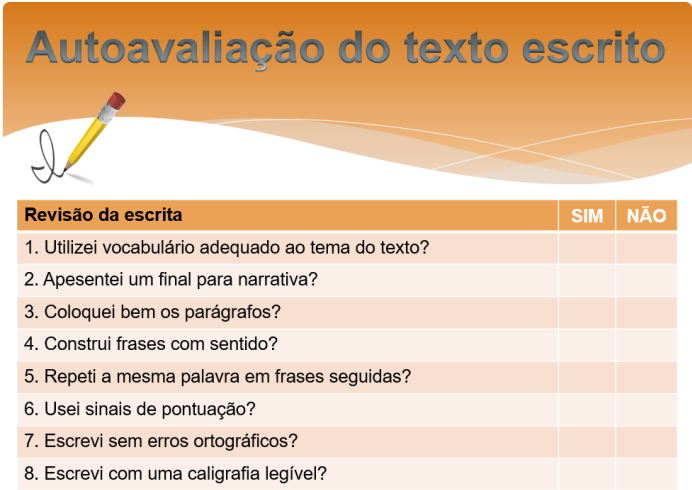
PRODUÇÃO TEXTUAL – O RETRATO							
Características físicas							
idade	estatura	cabelos	olhos	nariz	boca	dentes	vestuário
14	alta	longos castanhos	castanhos	medios	pequena		calças, camisa e casaca
Características psicológicas							
comportamentos		defeitos		qualidades		emoções	
		chata		bonita		zangada consigo	
Características sociais							
profissão				situação familiar			
estudante				vive com os pais e irmã			

Figura 2 – Planificação textual: quadro preenchido por um aluno para seleção de conteúdos a incluir no retrato escrito [02.11.2015].

Deste modo, o recurso construído para a planificação do texto (Figura 2) contribuiu para a organização e estruturação do texto escrito pelos alunos e, para além disso, proporcionou o cumprimento do objetivo de **ensinar explicitamente os alunos a planificar o texto** antes de o redigir.

Além deste recurso que visava auxiliar a escrita do texto, também proporcionei o contacto com um **texto modelo** (retrato escrito), a partir do qual conduzi uma breve análise das suas características ao nível da sua estrutura, do conteúdo e do encadeamento das ideias. Mais ainda, forneci ferramentas para a elaboração de um retrato escrito, isto é, disponibilizei um **banco de vocabulário** (Apêndice 15, pp. 38-39) que auxiliou os alunos a redigirem, enriquecerem e organizarem o seu texto. Portanto, a atividade de planificação do texto foi realizada com o auxílio de uma lista de adjetivos específicos para caracterizar elementos físicos, psicológicos e sociais.

Ainda no âmbito do ensino da escrita, importa salientar as atividades e estratégias implementadas no sentido de concretizar a etapa de **revisão textual**, a qual também constatei ser descurada pelos alunos. Na primeira atividade de produção escrita referida acima, projetei um conjunto de questões orientadoras para a revisão de texto (Figura 3), incentivando os alunos para que, à medida que concluíssem o seu texto, o relessem e o reformulassem caso detetassem incorreções. Contudo, constatei o descuido com que os alunos realizaram esta tarefa, razão pela qual esta não sortiu qualquer efeito no aperfeiçoamento dos textos. Esta reação por parte dos alunos conduziu-me a repensar as minhas estratégias e a reconhecer a importância da circulação do professor junto dos alunos durante o processo de escrita, para que, à medida que escrevem, os ajude a organizar o texto e a verificar a sua correção. Esta **revisão colaborativa** permite-lhe ensinar explicitamente os alunos a reverem o seu próprio texto durante e após a escrita.



Autoavaliação do texto escrito

Revisão da escrita	SIM	NÃO
1. Utilizei vocabulário adequado ao tema do texto?		
2. Apesentei um final para narrativa?		
3. Coloquei bem os parágrafos?		
4. Construí frases com sentido?		
5. Repeti a mesma palavra em frases seguidas?		
6. Usei sinais de pontuação?		
7. Escrevi sem erros ortográficos?		
8. Escrevi com uma caligrafia legível?		

Figura 3 – Power point – revisão textual [08.10.2015].

A respeito desta colaboração entre professor e aluno na atividade de produção escrita, Barbeiro (1999) salienta que o professor deve dialogar com o aluno e monitorizar todo o processo de escrita, em vez de se limitar a avaliar o produto. Esta questão relaciona-se com a **autocorreção** e **autoavaliação** dos textos escritos pelos alunos, cuja tarefa também constituiu objeto de planificação das atividades propostas. Assim, perante a improficuidade da estratégia de revisão textual ilustrada pela Figura 3, numa atividade de escrita realizada posteriormente, optei por fornecer aos alunos um guião (Apêndice 16, p. 40) no qual constavam as tarefas a cumprir ao longo do processo de escrita (planificação, redação e revisão), facilitando a automonitorização e a autocorreção do texto por parte dos alunos. O guião constituiu, assim, uma ferramenta de apoio à aprendizagem do processo de produção escrita. Por um lado, apontava todas as etapas a seguir na produção do texto. Por outro,

orientava os alunos na autocorreção do texto escrito, pois nele constam indicações precisas sobre organizadores do discurso e sobre os erros que devem evitar.

Esta estratégia é apoiada no pressuposto de que a avaliação do processo de escrita deve começar com o próprio trabalho do aluno. Deste modo, o aluno deve ser motivado para desenvolver a capacidade crítica de **autoavaliação do seu texto**, para que, deste modo, se torne um escritor eficiente e autónomo fora das paredes da escola (Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos, 1984, citada por Niza, Segura e Mota, 2011). Assim, o professor deve abandonar as práticas de correção dos textos fora da presença dos alunos, substituindo-as por **práticas colaborativas** (entre o professor e o aluno) **de revisão e de correção**. Nas palavras de Reis e Adragão (1992), a correção de erros de construção frásica, ortográficos, encadeamento lógico de ideias, entre outros, é fundamental para detetar dificuldades de expressão escrita e deve ser feita pelo próprio aluno, de modo a corrigi-las a tempo. Nesta perspetiva, a avaliação da produção escrita dos alunos deve fundamentar-se no paradigma formativo, destacando-se os progressos que os alunos realizam ao longo da construção de um texto, à medida que o reveem e o modificam. Posto isto, compete ao professor a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão dos textos pelos próprios alunos (Niza *et al.*, 2011).

Considerando estes fundamentos teóricos, na atividade de produção escrita seguinte, para além da tarefa de autocorreção apoiada no referido guião, também incluí um momento no qual os alunos autoavaliam a sua produção escrita através de um questionário individual (Figura. 4).

AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL		
PLANIFICAÇÃO		S N
1. Registei as ideias por ordem?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEXTUALIZAÇÃO		S N
2. Escrevi sem erros ortográficos e acentuei corretamente as palavras?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Usei corretamente os sinais de pontuação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Utilizei e marquei adequadamente os parágrafos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usei adequadamente os tempos verbais?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Construí frases com sentido?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Utilizei vocabulário adequado ao tema?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Respeitei o tipo de texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Apresentei um título para o texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REVISÃO		S N
10. O texto respeita o tema proposto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O texto contém as ideias apresentadas na planificação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Há repetições de palavras ou de ideias que possam ser evitadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. Fiz as correções necessárias?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Cuidei da caligrafia e da apresentação final do texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4 – Questionário de autoavaliação [07.12.2015].

Após o confronto da autoavaliação com a avaliação que eu realizei, concluo que os alunos não estão conscientes relativamente do seu desempenho em todos os aspetos sobre os quais foram questionados, tal como se verifica no seguinte excerto da minha reflexão.

(...) posso referir que o aluno A18, nem sempre marca adequadamente os parágrafos do texto embora tenha respondido “sim” na grelha de autoavaliação (...). Também o aluno A19, em situações de diálogo, nem sempre consegue realizar adequadamente a marcação dos parágrafos, nem a inserção dos verbos introdutórios das falas das personagens, porém na grelha de autoavaliação respondeu “sim” quando lhe é perguntado se utiliza e marca adequadamente os parágrafos (...) (Apêndice 17, pp. 41-45 – Reflexão 3.^a quinzena – Português).

Retomando a escrita enquanto atividade colaborativa, importa salientar que os momentos de **escrita colaborativa entre pares** foram proporcionados com frequência nas aulas de ensino de língua materna, assim como também a **escrita colaborativa envolvendo o grupo-turma** (escrita coletiva). Proporcionei frequentemente esta modalidade de escrita, uma vez que reconheço que “a colaboração na escrita de um texto constituiu uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (Barbeiro, 1999, p. 77). Conforme afirmo numa fundamentação, “no que concerne às atividades de escrita, as metodologias adotadas espelham uma conceção de escrita como processo de construção e de interação de discursos entre os pares e entre o professor” (Apêndice 13, pp. 33-36 – Fundamentação 3.^a quinzena – Português).

Neste sentido, a modalidade “co-escrita ou escrita conjunta” (Barbeiro, 2003, p. 151) surge como um instrumento de aprendizagem da escrita, uma vez que permite que alunos com desempenhos diferenciados interajam para explicitar as suas propostas de construção textual, confrontem opiniões, apresentem argumentos, tomem decisões em conjunto e procurem resolver problemas com os quais se deparam durante o processo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Portanto, na escrita colaborativa em pares, a estruturação do texto, a seleção das palavras e a formulação das expressões linguísticas são exemplos de decisões a tomar pelos alunos envolvidos (Barbeiro, 2003). Assim, justifica-se o contributo da escrita colaborativa para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de tomada de decisão.

Associada à atividade de escrita, promovi a **apresentação dos textos escritos** em pares aos restantes colegas da turma. Esta apresentação pode assumir-se como uma forma de **hetero-revisão colaborativa**, uma vez que os alunos-autores leem o seu texto à turma para que este seja comentado pelos colegas. Deste modo, a leitura do texto constituiu uma

oportunidade para os autores do texto ouvirem as sugestões dos colegas e da professora, tanto sobre a forma, como sobre o conteúdo do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Em suma, esta atividade de apresentação desempenha um importante papel para a formação de bons escritores, já que “os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores (...)” (Cardinet, 1988, citado por Niza *et al.*, 2011, p. 5).

Conforme referi, a escrita colaborativa não se limitou à colaboração entre pares, também foram propostas atividades de escrita coletiva, as quais envolviam toda a turma e inclusivamente a professora. A atividade de **produção coletiva de textos** também é muito importante na aprendizagem da escrita, porque surge como uma produção de texto modelada na qual o professor ensina fazendo e os alunos aprendem fazendo e vendo como o professor faz, simultaneamente. Mais ainda, a produção de texto coletiva constitui também uma nova oportunidade para os alunos trabalharem a escrita participando no processo que é monitorizado pelo professor. Assim sendo, nas atividades de escrita coletiva, eu assumia o papel de interlocutora “(...) colaborando na descoberta da resolução do problema ou desencadeando esse processo” (Barbeiro, 1999, p. 77). A título de exemplo, a atividade de escrita coletiva de um retrato concretizou-se com a participação da turma sob a minha orientação. “Esta estratégia mostra que o professor não fica de fora do processo de escrita” (Apêndice 13, pp. 33-36), pelo contrário envolve-se com os alunos na planificação, na redação e na revisão do texto, surgindo, desse modo, como um modelo nas diferentes operações da produção escrita.

Importa enfatizar que, embora as atividades de escrita coletiva confirmem os referidos contributos para a aprendizagem da escrita, a dinamização deste tipo de escrita constitui uma das atividades mais exigentes do ponto de vista do papel do professor, uma vez que requer uma eficaz gestão de aula. Como já referi, na atividade de escrita coletiva, o professor deve assumir-se como orientador do processo, pelo que tem de assegurar a progressão da atividade, conciliando as participações orais dos alunos com a produção de um texto que respeite os princípios de correção linguística, de modo a fornecer um modelo para os alunos. Por conseguinte, o professor tem de moderar as intervenções dos alunos, integrando as suas ideias na planificação e, posteriormente, na redação do texto. Para além disso, tem de gerir os comportamentos dos alunos e garantir o envolvimento de todos na atividade. Estes dois últimos aspetos são acrescidos pelo facto de esta atividade exigir que o professor permaneça próximo do quadro para ir redigindo o texto, diminuindo o contacto visual com os alunos enquanto escreve.

Em suma, durante a minha Prática Pedagógica na disciplina de Português, mobilizei estratégias diversificadas numa perspetiva de desenvolver competências específicas de produção textual, nomeadamente, a competência compositiva. Assim, as estratégias implementadas e os materiais fornecidos promoveram o investimento por parte dos alunos na etapa de aperfeiçoamento e de revisão dos seus textos, tendo em vista a sua formação enquanto produtores de textos com crescente autonomia.

2.4. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Ao iniciar a Prática Pedagógica na disciplina de História e Geografia de Portugal, confrontei-me com alguns desafios, nomeadamente, a adequação das estratégias facilitadoras da compreensão dos conteúdos de História e de Geografia, a gestão do tempo e, ainda, o conhecimento teórico sobre os conteúdos. Esta última exigência colocada ao professor está intrinsecamente relacionada com o seu desempenho na sala de aula, uma vez que o **conhecimento teórico consistente do professor** contribui para uma melhor concetualização dos conteúdos a abordar e, consequentemente, favorece a sua segurança e flexibilidade nas intervenções. Por sua vez, esta atitude interfere na movimentação pela sala de aula, assim como também se reflete na gestão das participações orais dos alunos. Daí a minha necessidade de aprofundar os conteúdos a ensinar através de leituras dos autores de referência, tendo como consequência conseguido proporcionar a participação ativa e organizada dos alunos, integrar as suas intervenções na abordagem aos conteúdos e responder com maior clareza e objetividade às dúvidas por eles colocadas.

No que concerne à dificuldade de **gestão do tempo**, esta está muito dependente da atitude dos alunos após a entrada na sala, uma vez que, como já referi no ponto 3.2, eles demoravam muito tempo a colocarem os materiais disponíveis para começarem qualquer tarefa. Esta dificuldade era acrescida pelo facto de as aulas de História e Geografia de Portugal terem apenas a duração de 50 minutos. A gestão do tempo de modo a cumprir com os planos elaborados só foi efetivamente alcançada quando repensei a planificação e reorganizei a estrutura das aulas. Assim, no decorrer da PP em História e Geografia, reconheci que, se estruturasse as aulas de acordo com os três momentos fundamentais – motivação, desenvolvimento e encerramento, – minimizava os tempos de instabilidade que, por sua vez, contribuíam para o clima de desordem e de agitação na sala de aula (Arends, 2008). Nesse sentido, optei por planificar as aulas criando momentos de rotina no início (registo do sumário e correção do trabalho de casa) e no final da aula (síntese oral da aula e

atribuição do trabalho de casa). A seguinte transcrição da minha reflexão ilustra as estratégias implementadas:

Ao longo da aula, os momentos de transição entre as atividades são naturalmente períodos de maior agitação, contudo optei por explicar aos alunos os passos a seguir, como por exemplo, indicando os materiais que podiam guardar e aqueles que iriam utilizar na atividade seguinte. Desta forma, auxiliei os alunos a dirigirem a sua atenção para aquilo em que se deviam concentrar verdadeiramente. Além disso, planifiquei as atividades de modo que os alunos tenham tempo para fazer os seus registos no caderno, estabelecendo um tempo para esses registos, o que contribuiu também para uma gestão mais eficaz do tempo. Defini, ainda, um momento antes do encerramento da aula, destinado para os registos de trabalho de casa (Apêndice 18, pp. 46-48, Reflexão da 2.^a quinzena – História e Geografia de Portugal).

Conforme pude comprovar, estas rotinas contribuíram para a manutenção da tranquilidade e da concentração dos alunos ao longo da aula.

No âmbito da **adequação das estratégias utilizadas**, importa recordar qual a finalidade definida para o ensino-aprendizagem da História e da Geografia, uma vez que o objetivo pretendido se conjuga intimamente com as metodologias que se selecionam para o ensino (Proença, 1990). Através do ensino da História e da Geografia no 2.º CEB procura-se “(...) que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem (...)” (ME, 1991, p. 77). Surgiram, então, as seguintes questões: *como ensinar História e Geografia? Quais são as estratégias mais adequadas para facilitar a compreensão dos conteúdos de História e Geografia que, nalguns casos, são tão abstratos para os alunos do 5.º ano?* Com vista à consecução da finalidade de ensino prescrita pelos documentos curriculares, optei por adotar “(...) metodologias centradas no aluno, promovendo o seu envolvimento efetivo (...)” (ME, 1991, p. 78) e indo ao encontro das suas motivações. Portanto, utilizei preferencialmente um **discurso narrativo** para a exposição dos conteúdos, complementando-o com a **leitura e análise de documentos** escritos, iconográficos e cartográficos.

Ao longo das aulas pude constatar que a **abordagem dos conteúdos através de breves narrativas orais** sobre “(...) episódios ou figuras da História (...)” (*ibidem*, p. 78), tais como, o modo de vida dos romanos ou a origem da religião cristã, entusiasmava e cativava os alunos e, conseqüentemente, ajudava-os a centrar a sua atenção e concentração. A meu ver, esta metodologia não só aproxima os alunos do contexto histórico como também fomenta o gosto pelo conhecimento histórico, uma vez que, como sabemos, as narrativas fazem parte do imaginário das crianças, pelo que a sua audição emociona os alunos e facilita a criação de empatia com o espaço e com o tempo da História. Para além disso, o

recurso à “narração oferece a vantagem de ser reconhecível em muitos e diversos contextos, podendo ajudar a tornar (os conteúdos) acessíveis e significativos (...)” (ME, 1998, p. 36). Assim sendo, ensinar utilizando a narrativa é uma forma de organizar os conteúdos de aprendizagem, pois permite tornar claro e acessível a complexidade do real (Roldão, 1995). O recurso ao discurso narrativo revela-se, assim, uma estratégia adequada ao nível etário dos alunos e, conseqüentemente, um meio precioso para promover o sucesso na aprendizagem.

Para além da metodologia de exposição narrada de determinados conteúdos, também proporcionei atividades que envolveram **leitura e análise de documentos** escritos, iconográficos e cartográficos, uma vez que, segundo Proença (1990), estes recursos auxiliam a descoberta feita pelo próprio aluno, “(...) conferindo-lhe um papel essencialmente ativo e criando-lhe condições para a aquisição progressiva da autonomia pessoal” (ME, 1991, p. 93). Nesta perspetiva, procurei diversificar a natureza dos recursos utilizados na aula de História e Geografia de Portugal, de modo a familiarizar os alunos com todos os géneros de documentos (Proença, 1990). Porém, identifico que a **utilização de mapas** foi um recurso transversal para abordar conteúdos, tanto de História como de Geografia, não só porque “o estudo de qualquer assunto, sob o ponto de vista histórico, exige que aquele seja localizado” (Mendes, 1987, p. 143), mas também porque a história de um povo é determinada pela configuração e pela natureza do território que ele ocupa, cujos fatores fazem mudar a maneira de viver desse povo (Ribeiro, 2001). Por essa razão, considera-se indispensável recorrer, de uma forma sistemática, à documentação cartográfica para o ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia de Portugal. Todavia, é também importante que o professor esteja consciente de que saber ler e compreender um mapa não é uma capacidade inata (Alexandre & Diogo, 1990). A capacidade de ler mapas implica que o aluno desenvolva competências ao nível da identificação de padrões espaciais, da orientação e da manipulação de fenómenos através das representações mentais, uma vez que a representação dos fenómenos nos mapas recorre a uma grande variedade de símbolos (Brito e Poeira, 1991). Por isso, ao longo das atividades propostas que envolviam a utilização de mapas, promovi, sistematicamente, a leitura e análise dos seus principais elementos constituintes – título, escala, legenda e orientação. Na minha perspetiva, a prática sistemática de uma leitura cuidada dos elementos fundamentais do mapa facilita o entendimento da realidade representada e mostra aos alunos a pertinência da informação veiculada por estes elementos para a compreensão do mapa.

Considerando o nível etário dos alunos, também privilegiei a **utilização de imagens** e fotografias enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que o documento iconográfico possibilita a concretização de determinados conceitos abstratos, aproximando, assim, o aluno e o conhecimento histórico. Sabemos que uma das virtualidades das imagens é a sua capacidade de cativar a atenção e, além disso, constituem um meio para exercitar as faculdades de observação atenta, memória, sensibilidade e imaginação (Lencastre & Chaves, 2003). Portanto, também o documento iconográfico oferece múltiplas potencialidades para o ensino-aprendizagem da História e da Geografia.

Todavia, as imagens, só por si, de nada servem sem a correta intervenção do professor (Proença, 1990). Nesta perspetiva, o papel do professor consiste em criar condições favoráveis para a exploração dos documentos, no sentido desenvolver não só conhecimentos mas principalmente competências para uma aprendizagem consciente e autónoma (Magalhães, 2000), “(...) tornando os alunos atores e autores dos seus conhecimentos (...)” (Custódio, Ribeiro & Ribeiro, s. d.). Logo, o modo como as imagens ou fotografias são apresentadas e analisadas são fatores determinantes para o seu papel no ensino-aprendizagem. Considerando este pressuposto, aquando da utilização e exploração de imagens, optei por colocar questões sobre o documento em análise com o intuito de “(...) criar uma comunicação entre ele e os alunos” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101). Assim, a comunicação verbal acompanhava sempre a leitura e análise das imagens. Para estes momentos de **diálogo vertical entre o professor e os alunos**, tive necessidade de planificar atempadamente as perguntas a colocar aos alunos, de modo a facilitar a sua participação organizada e a formular questões com clareza, tal como referi numa reflexão:

no que diz respeito à forma como questiono os alunos, deverei prestar especial atenção à formulação das perguntas, evitando a ambiguidade e a imprecisão. A preparação prévia das perguntas é uma estratégia que devo continuar a pôr em prática, uma vez que formular as perguntas atempadamente, permite não só prever possibilidades de resposta, como também confirmar se a pergunta é adequada aos objetivos pretendidos (Apêndice 18, pp. 46-48, Reflexão da 2.^a quinzena – História e Geografia de Portugal).

No âmbito da comunicação verbal em sala de aula, a **gestão das participações orais dos alunos** que decorrem ao longo da aula constituem também uma aprendizagem. Inicialmente, senti algumas dificuldades em concretizar esta gestão, porque os alunos que participavam oralmente de forma voluntária intervinham sem respeitar a sua vez e as suas intervenções nem sempre eram muito pertinentes. Os restantes alunos nunca participavam voluntariamente e quando eram questionados demonstravam grande insegurança. Posto isto, necessitei de definir estratégias promotoras de um clima favorável ao estabelecimento

de uma comunicação eficaz e organizada em sala de aula. Na seguinte transcrição da minha reflexão encontram-se sistematizadas as referidas estratégias:

(...) reconheço que promovi uma participação organizada, adotando a estratégia de direcionar as intervenções, orientando os alunos para respeitarem a regra de só participarem ou questionarem quando eu lhes desse autorização para falar. Além disso, preocupei-me em distribuir a participação por todos os alunos, dirigindo as questões ou chamando a intervenção dos alunos que não participavam voluntariamente. Para além disso, procurei promover o interesse dos alunos e integrar os seus conhecimentos prévios nos conteúdos abordados, propondo tarefas como a análise de documentos a partir daquilo que já conhecem ou encorajando os alunos a responderem às perguntas uns dos outros (Apêndice 18, pp. 46-48, Reflexão da 2.^a quinzena – História e Geografia de Portugal).

Importa referir que esta estratégia de associação da análise de documentos aos conhecimentos prévios os alunos é reconhecida como um importante contributo para que a aprendizagem se concretize e a informação veiculada pelo documento ganhe sentido (Lencastre & Chaves, 2003).

Concluindo, a diversificação de estratégias e de recursos permitiu servir as finalidades do ensino-aprendizagem da História e da Geografia, assim como também possibilitou veicular diferentes tipos de atividades que respondessem aos vários estilos de aprendizagem que coexistem na sala de aula. Em suma, a exposição narrada dos conteúdos, a leitura de imagens, fotografias e de mapas e o questionamento oral dinamizado durante a sua análise, além de promoverem um clima de diálogo na sala de aula, contribuíram para um maior envolvimento e intervenção oral dos alunos, entusiasmando-os e “(...) despertando-lhes o gosto pela História” (ME, 1991, p. 79).

2.5. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA

“O principal problema no ensino da matemática reside na dificuldade em transmitir abstracções” (Aharoni, 2008, p. 22). Esta era a ideia que predominava na minha cabeça antes da primeira intervenção na disciplina de Matemática, na qual iniciei a abordagem ao domínio da Geometria e Medida. Por isso, no decorrer da planificação, refletia e questionava-me sobre quais são as estratégias de ensino mais eficazes para assegurar que os alunos compreendem os conceitos, aparentemente tão abstratos, como por exemplo paralelismo, perpendicularidade e ângulo. De facto, à luz da literatura, a compreensão dos conceitos geométricos requer o desenvolvimento do raciocínio abstrato e do sentido espacial, nomeadamente, da capacidade de visualização espacial (Ponte & Serrazina, 2000 e Rocha, Leão, Pinto, Pinto, Menino, Pimparel, Gonçalves, Pires & Rodrigues, 2008). Consciente desta capacidade a desenvolver, procurei adotar o paradigma de ensino-aprendizagem exploratório (Ponte, 2009). Este modo didático de ensinar distingue-se do

ensino expositivo pela diversificação da **natureza das tarefas propostas** e pela valorização da **comunicação dos alunos**, em detrimento da comunicação unidirecional centrada no professor (*ibidem*). Assim sendo, procurei diversificar as tarefas propostas quanto à sua estrutura e ao seu nível de desafio (Ponte, 2005). Mais concretamente, o tipo de tarefas propostas variou em explorações, problemas, exercícios e, pontualmente, jogos (*p. ex.* Jogo do 24).

De modo a proporcionar uma abordagem aos novos conteúdos motivante e com sentido para os alunos (*i.e.* significativa), saliento a realização de **tarefas exploratórias** muitas vezes associadas à manipulação de materiais, tais como, folhas de papel, círculos de papel, relógios, palhinhas e triângulos. Através da manipulação destes materiais, os alunos dobravam as folhas e descobriam a perpendicularidade e o paralelismo entre as retas obtidas; determinavam as amplitudes dos ângulos formados pelos ponteiros nos relógios; rasgavam triângulos e descobriam as relações entre os seus ângulos internos; e construíam triângulos experimentando diferentes comprimentos para os seus lados. Portanto, os conceitos abstratos como por exemplo paralelismo, perpendicularidade e ângulo surgiram através de experiências pessoais dos alunos, porque depois da experiência eles facilmente conseguem alcançar a abstração (Aharoni, 2008).

Com o propósito de evidenciar as potencialidades da **manipulação de materiais** no ensino-aprendizagem de conceitos geométricos, apresento a seguinte situação que surgiu no decorrer da realização de uma tarefa exploratória sobre a noção de desigualdade triangular (Figura 5). Os alunos tinham à disposição palhinhas de plástico, régua graduada e tesoura. Ao circular pela sala, verifiquei que a utilização deste material facilitou a resolução da tarefa, pois possibilitou-lhes a simulação das distâncias referidas no enunciado.

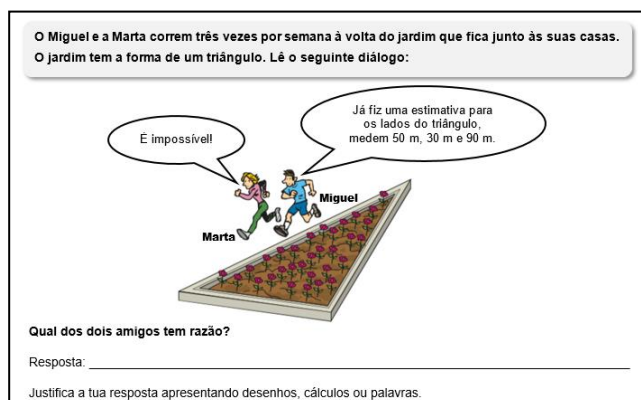


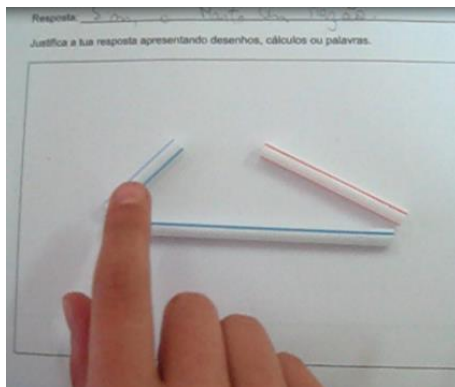
Figura 5 – Enunciado do problema [19.05.2016].

Antes de recorrer à utilização das palhinhas, a aluna não selecionou qualquer estratégia de resolução, porque dizia que não sabia o que fazer. Quando começou a manipular as palhinhas (Fotografia 10) compreendeu de imediato que aqueles comprimentos não podiam corresponder às medidas dos lados de um triângulo. O seguinte diálogo traduz o raciocínio de uma aluna quando manipulou as palhinhas:

Aluna – Este tem 9 cm (apontando para a palhinha maior), este tem 3 (apontando para a palhinha com 3 cm) e este tem 5 (apontando para a outra palhinha).

Professora – Então o que é que tu concluíste?

Aluna – Conclui que é impossível os lados medirem o que o Miguel disse (*referindo-se ao enunciado por problema*).



Fotografia 10 – Construção realizada pela aluna com as palhinhas que mediam 3 cm, 5 cm e 9 cm de comprimento.

Esta evidência comprova que, à semelhança do que é defendido pelos Princípios e Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2008), as dificuldades dos alunos na compreensão de atributos mensuráveis diluem-se quando eles manuseiam materiais concretos.

Para além desta reflexão, esta experiência de ensino no âmbito da geometria também me fez compreender que a aprendizagem deste domínio da matemática não se faz unicamente nas construções geométricas com recurso aos instrumentos de medida e de desenho – régua, esquadro, transferidor e compasso. Os objetos do dia-a-dia (cartolinas, palhinhas) e outros materiais manipuláveis (geoplano, tangram) constituem também potenciais mediadores na aprendizagem dos diversos conceitos geométricos (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011).

Desta sequência pedagógica emerge, ainda, que o ensino exploratório com recurso à manipulação de materiais proporcionou um percurso de aprendizagem sustentado, desafiante, significativo e “(...) percorrendo diferentes níveis do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato” conforme Rocha *et al.* (2008) preconizam. Mais ainda, esta abordagem exploratória dos conteúdos com recurso à manipulação de materiais

permitiu que a *transmissão de abstrações* desse lugar à aprendizagem pela experiência do aluno (Aharoni, 2008).

Conforme referi no início deste tópico, no decorrer da PP, procurei que a comunicação deixasse de ser somente marcada pelo questionamento dirigido pelo professor, dando lugar à **comunicação dialógica** (Silvestre & Ponte, 2012) e às **discussões entre os alunos**. Portanto, procurei criar oportunidades para os alunos exporem as suas ideias, comentarem as afirmações dos seus colegas e do professor e colocarem as suas dúvidas (Damião, Festas, Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), tal como é preconizado nos objetivos transversais que constam do currículo de matemática para o ensino básico. Para ilustrar esta afirmação apresento a seguinte transcrição da minha reflexão.

“(...) Ao longo da concretização das tarefas (...) incentivei a participação oral dos alunos para apresentarem as suas ideias matemáticas e as suas estratégias, solicitando sistematicamente a justificação de raciocínios. Além disso, encorajei os restantes colegas a manifestarem o seu acordo ou desacordo relativamente às intervenções de cada aluno e, noutras situações, solicitei a participação dos colegas para voltarem a explicar determinadas estratégias ou corrigirem um raciocínio incorreto” (Apêndice 19, pp. 49-51, Reflexão da 3.^a quinzena – Matemática).

Deste modo e tal como Ponte e Serrazina (2000) recomendam para o desenvolvimento da **comunicação matemática** em sala de aula, incentivei os alunos a ouvir, responder, comentar e fazer perguntas aos colegas. Portanto, “o professor deve encorajar os alunos a assumirem um papel ativo na aprendizagem e fazê-los perceber que é importante aprender a questionar o pensamento aos colegas de modo a clarificarem as ideias matemáticas” (Carvalho & Ponte, 2013, p. 84).

Mais ainda, encorajei-os a intervir em função das descobertas que faziam quando manipulavam os materiais e a justificar as suas estratégias, porque a aprendizagem não está somente nas atividades práticas que os alunos concretizam, mas, sobretudo, nas discussões orientadas pelo professor sobre o que eles próprios fizeram durante essas atividades (Ponte, 2005). Assim sendo, o momento em que os alunos apresentam as descobertas e justificam os seus raciocínios constitui um contexto facilitador para os alunos aprenderem a comunicar, a questionar e a **discutir ideias matemáticas**. Além disso, é uma oportunidade para tornarem as suas aprendizagens mais significativas, uma vez que quando os próprios alunos verbalizam o seu raciocínio estão de facto a estruturar o seu pensamento e, muitas vezes, nesse momento apercebem-se de erros cometidos durante o trabalho autónomo. Mais ainda, a explicação e a sistematização feita pelos alunos sobre as suas descobertas é um meio privilegiado para facilitar a compreensão por parte dos alunos que têm mais

dificuldades ou daqueles que não fizeram as mesmas descobertas, porque a linguagem utilizada pelas crianças é mais simples e adequada às capacidades de compreensão inerentes à sua idade e aos seus níveis de raciocínio matemático.

As potencialidades da experimentação e da comunicação privilegiadas pela abordagem exploratória também são identificadas por Rocha *et al.* (2008) que afirmam que quando as experiências dos alunos (manipulação de materiais) são acompanhadas pela explicação e justificação dos raciocínios e das estratégias, os alunos desenvolvem os seus próprios percursos de aprendizagem e, portanto, realizam aprendizagens ativas e significativas. Na minha perspetiva, quando os alunos apresentam as suas estratégias, explicam o seu raciocínio oralmente ou com recurso a esquemas e palavras, estão a desenvolver competências de comunicação matemática e, simultaneamente, encontram-se efetivamente comprometidos e envolvidos na sua aprendizagem. À semelhança do que referi numa reflexão,

“(...) as tarefas propostas, os materiais manipulados pelos alunos e as discussões alargadas a toda a turma em torno das descobertas poderão ter contribuído para a eficácia da sequência de ensino, uma vez que estas opções didáticas permitiram-me colocar os alunos no centro da aprendizagem (...)”(Apêndice 19, pp. 49-51, Reflexão da 3.^a quinzena – Matemática).

Posto isto, coloca-se a ênfase no papel do professor, na forma como promove a discussão e a sistematização, durante e depois, respetivamente, de os alunos realizarem a tarefa. O professor “(...) tem de gerir muito bem as intervenções dos alunos, evitando repetições, e trazendo para primeiro plano tudo o que é importante discutir” (Ponte, 2009, p. 101). Neste âmbito, preocupei-me em estruturar as tarefas em etapas ordenadas que, na minha perspetiva, contribuíram para alimentar a descoberta intuitiva e a construção dos conhecimentos. Numa primeira fase, surgia a apresentação da atividade aos alunos, depois o trabalho autónomo, ao qual se seguia a comunicação do trabalho desenvolvido pelos alunos e respetiva discussão. Por fim, realizava-se a síntese das principais ideias, na qual os alunos intervinham oralmente.

Conclui, assim, o ensino-aprendizagem exploratório associado à manipulação de materiais, de forma convenientemente orientada, e as intervenções dos alunos na discussão de estratégias contribuíram para os envolver no processo de aprendizagem e para os tornar participantes ativos da mesma, em vez de recetores passivos de ideias matemáticas abstratas.

2.6. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS NATURAIS

No que concerne à PP na disciplina de Ciências Naturais, na abordagem aos conteúdos, privilegiei o levantamento das concepções prévias dos alunos, o questionamento oral, a observação de imagens e de vídeos e as atividades práticas. Através destas estratégias fomentou-se a construção dos conhecimentos com base naquilo que os alunos já sabem e a aprendizagem foi induzida pelos diálogos que se estabeleciam em sala de aula, a partir dos quais procurava orientar os alunos para o conhecimento científico.

Neste âmbito e de acordo com as perspetivas construtivistas de ensino-aprendizagem, ao longo das intervenções em Ciências Naturais, identifiquei a necessidade de, antes de iniciar a abordagem a um novo conteúdo, conhecer as ideias que os alunos já possuíam. Inicialmente, o **levantamento das ideias prévias** dos alunos foi concretizado com recurso ao questionamento oral, mas antes da intervenção da 4.^a quinzena ocorreu de modo mais estruturado, através de um questionário escrito individual (Figura 6).

ES escola José Saraiva	Escola Básica 2.º e 3.º ciclos José Saraiva - Leiria		5.º C
	Ciências Naturais		
Nome: _____		N.º: 6	Data: 19/05/2016

Antes de responderes, lê todas as perguntas com atenção. Escreve com caneta de cor azul ou preta.

1. O que é para ti uma célula?
uma célula é uma coisa que ninguém vê

2. Se tivesses de explicar a um amigo de que tamanho são as células, o que lhe dirias?
Eu diria que uma célula é uma coisa que não se vê porque é de tamanho minúsculo.

3. As células são iguais em todos os seres vivos?
Não

4. Desenha uma célula no espaço ao lado.

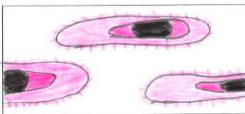


Figura 6 – Questionário de diagnóstico [19.05.2016].

Esta atividade de **avaliação diagnóstica** fundamenta-se nas teorias construtivistas que consideram a aprendizagem como um processo de reconstrução do conhecimento do aluno (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, 2007). Segundo esta perspetiva, aquilo que ele já sabe influencia a aprendizagem futura e, naturalmente, interage com os conceitos científicos que o ensino das Ciências veicula (*ibidem*). Considerando esta aceção do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estar especialmente atento às ideias prévias dos alunos, uma vez que as concepções alternativas “(...) funcionam como obstáculos epistemológicos à construção do novo conhecimento” (*ibidem*, p. 24).

Assim sendo, com o propósito de **conhecer as concepções alternativas** dos alunos relativamente ao conceito de célula, neste questionário, solicitei-lhes que respondessem a

três perguntas e também que esquematizassem uma célula, com o intuito de conhecer a sua representação mental sobre essa unidade de vida. As atividades de identificação das concepções alternativas dos alunos, como é o caso deste questionário, fornecem ao professor informações sobre o conhecimento do alunos e, por isso, permitem-lhe selecionar adequadamente as estratégias de abordagem mais adequadas à promoção da mudança concetual (Pereira, 1992). A este respeito Martins *et al.* (2007) salientam que a mudança concetual não é sinónimo de extinguir as concepções alternativas dos alunos, em vez disso, o professor tem de ajudá-los a identificar que determinadas ideias que possui não são convenientes para explicar as ideias cientificamente aceites. Em suma, a mudança concetual implica *ensinar o aluno a pensar*.

Nesse sentido e refletindo sobre as aprendizagens dos alunos após a implementação da sequência pedagógica, importa referir que os alunos se apropriaram de alguns conhecimentos sobre a célula. Compreenderam, por exemplo, que algumas células adquirem dimensões visíveis a olho nu e que as células não são iguais em todos os seres vivos. Todavia, conforme referi na reflexão relativa a esta intervenção, “(...) no que diz respeito à forma das células, não ocorreu efetivamente uma mudança concetual, como se comprova nas representações esquemáticas produzidas pelos alunos” (Apêndice 20, pp. 52-56, Reflexão da 4.^a quinzena – Ciências Naturais). Na verdade, no questionário aplicado após o ensino, os alunos continuam a desenhar as células com uma forma esférica e o núcleo ao centro, embora tenham visualizado vídeos e imagens nas quais eram apresentadas células com forma prismática e cilíndrica.

Posto isto e com o intuito de *ensinar a pensar*, se o tempo disponível o permitisse, teria proposto uma atividade de análise dos esquemas dos próprios alunos, conduzindo-os à interpretação e à reflexão sobre as suas representações das células. Através da discussão, em grande grupo, poderia mostrar-lhes representações alternativas da célula, ajudá-los a reorganizar as suas ideias e, inclusive, a despertar a necessidade e a curiosidade por aprofundá-las (Pereira, 2002).

À semelhança do que já tinha constatado no contexto de 1.º CEB, também no 2.º CEB, as crianças têm um interesse intrínseco pelas ciências de um modo geral. Os diversos aspetos do mundo vivo, como é o caso das plantas e dos seres microscópicos, despertam curiosidade nas crianças, porque elas “(...) gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza (...)” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 12). O gosto e o interesse dos alunos pela exploração do

mundo transpareceu nas interações ocorridas nas aulas de Ciências Naturais, não só pelo constante questionamento dirigido pelos alunos sobre os conteúdos em estudo, mas também pela observação atenta que realizam nas atividades práticas e laboratoriais.

Na **atividade prática** no âmbito do estudo da morfologia das plantas com flor e sem flor, verifiquei que os

“(…) alunos realizaram uma observação completa dos exemplares de plantas, ou seja, na observação utilizaram não apenas a visão, mas também o tato e o olfato. Também verifiquei que os alunos observaram atentamente os exemplares de plantas sem flor, mais concretamente, os fetos e questionaram sobre os soros que se encontravam nas páginas inferiores das suas folhas, revelando interesse por compreender a sua função” (Apêndice 21, pp. 57-58, Reflexão da 2.^a quinzena – Ciências Naturais).

Portanto, nesta atividade prática, selecionei um conjunto de exemplares de plantas que evidenciavam as propriedades físicas a identificar pelos alunos, nomeadamente, as características das raízes, dos caules e das folhas. Incentivei os alunos a observarem cada um dos exemplares que circulou pelas mesas, para que pudessem proceder à observação, identificação de propriedades, comparação e, posteriormente, à classificação. Todas estas atividades (identificação, comparação e classificação) decorrem da observação, enquanto processo científico (Afonso, 2008). Assim sendo, ainda que não tenha sido possível realizar atividades experimentais – que envolvem a formulação de hipóteses e o controlo de variáveis (Sá, 1994) – por causa da limitação do tempo, tendo em vista o objetivo de cumprir o programa da disciplina, foi possível concretizar uma atividade prática e uma atividade prática-laboratorial.

De facto, durante a realização **prática-laboratorial** no âmbito do estudo das características da letra *p* quando observada pela ocular do microscópio ótico composto, também foi evidente o envolvimento dos alunos enquanto observavam a preparação ao microscópio. Portanto, à semelhança do que afirma Martins *et al.* (2007), as atividades práticas proporcionam situações em que o aluno está ativamente envolvido e potenciam o **desenvolvimento de conhecimentos** através da **manipulação de objetos** e de instrumentos. O trabalho prático proporciona o contacto direto com os fenómenos, ajuda a compreensão dos conceitos e motiva os alunos (*ibidem*), constituindo, por isso, uma ferramenta didática para o ensino das ciências tanto no 1.º como no 2.º CEB. Naturalmente, as crianças, desde muito cedo, começam a interagir (observando e manipulando) com o mundo que as rodeia e a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos (Martins *et al.*, 2009). Assim sendo, proporcionar atividades práticas, experimentais e/ou laboratoriais no ensino das ciências é imperativo, porque este tipo de abordagem de ensino oferece aos

alunos a possibilidade de formularem hipóteses com base nas suas concepções prévias e, posteriormente, de as investigarem através do manuseamento de materiais e da interpretação de fenómenos (Sá, 1994). Em suma, nestas tarefas de cariz prático, o aluno tem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos fazendo a comparação entre o que pensava ser verdadeiro e o que efetivamente é, ou seja, confirmar ou refutar a veracidade das suas concepções.

Esta PP na disciplina de Ciências Naturais despertou-me para um novo desafio que se coloca aos professores não só no ensino das ciências, mas de outras áreas do conhecimento. Face à profusão de informação que encaramos na atualidade, penso que o papel do professor deve passar a ser o de orientador e o de mediador das aprendizagens dos alunos. Nos nossos dias, os alunos têm à sua disposição múltiplas fontes de informação e, inevitavelmente, recolhem aquela que mais os seduz, por satisfazer os seus gostos e interesses pessoais. Por exemplo, se o aluno gosta muito de animais, naturalmente que procura informar-se sobre o assunto e poderá reter informações muito aprofundadas sobre o mesmo. Perante isto, o desafio que se coloca ao professor é ainda maior, na medida em que é confrontado com o *background* de cada aluno. Deste modo, o professor deve reposicionar-se no seu papel de agente educativo, tirando partido da riqueza de conhecimentos que cada aluno transporta para aula de Ciências. Portanto, concordando com a perspetiva construtivista, o professor deve assumir-se, sobretudo, como organizador de atividades, discussões e reflexões, mas simultaneamente como um suporte à construção do conhecimento científico (Pereira, 2002), colocando perguntas, dando pistas e propondo outras situações desafiantes para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta Dimensão Reflexiva, tentei analisar de forma reflexiva a minha experiência pedagógica ao longo deste percurso pelo ensino do 1.º e do 2.º CEB. Um percurso que foi pautado por alguns erros, pelas dificuldades, pelas experiências dolorosas, pelos desafios, pela mudança, mas também pelas conquistas, pelas experiências prazerosas, por interações com alunos, pais e professores, pelos momentos mais reconfortantes que já vivenciei... Enfim, um percurso de aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Da experiência pedagógica nos diferentes contextos salientam-se cinco *lugares comuns*: observação, planificação, intervenção, avaliação (observação) e reflexão. Há, de facto, cinco ações transversais à prática pedagógica, as quais estabelecem entre si uma relação de

interdependência. Assim sendo, ao longo das práticas verifiquei que o professor que observa para recolher informações sobre as características dos seus alunos consegue planificar atividades mais adequadas e mais cativantes, pois conhece os ritmos de trabalho, os gostos, as necessidades, os interesses e as dificuldades dos alunos. Ao planificar, aprendi que esta é uma etapa de preparação da ação, pelo que é influenciada por diversos fatores que não se prendem apenas com conhecimento dos alunos, mas também com conhecimentos didáticos e científicos. No ato de planificar, o professor escolhe métodos de ensino adequados face aos objetivos de aprendizagem estabelecidos, prevê a distribuição do tempo, do espaço e dos materiais e concebe formas e instrumentos de avaliação adequados. Também aprendi que o plano elaborado tem de ser permeável à mudança, sofrendo reajustes durante a própria intervenção, em função das descobertas realizadas pelos alunos e das suas intervenções orais. Portanto, o plano é gerido face à situação vivenciada pelos alunos a cada momento no decorrer da aula.

Das minhas aprendizagens, destaco, ainda, os percursos de avaliação que implementei em sala de aula, os quais, no início, eram pouco estruturados e desprovidos de instrumentos de registo. Porém, com o decorrer das práticas, tornaram-se intencionalmente mais formalizados e adequados aos objetivos de ensino-aprendizagem. À medida que aprimorava as técnicas e os instrumentos de avaliação, recolhia informações sobre a aprendizagem, designadamente, sobre aquilo que os alunos efetivamente tinham aprendido. Este conhecimento orientou as minhas tomadas de decisão relativamente às estratégias pedagógicas e aos materiais utilizados no sentido de proporcionar um ambiente de aprendizagem desafiante e significativo. “Essas decisões determinam, em grande parte, aquilo que os alunos aprendem” (NCTM, 2008, p. 19), porque através da seleção correta das tarefas e do modo como o professor organiza o trabalho dos alunos, a aprendizagem pode tornar-se mais desafiante e adquirir mais sentido na experiência vivida pelo aluno.

Um dos fatores que influenciam esta aprendizagem significativa é o **envolvimento dos alunos** e a **valorização dos seus conhecimentos prévios**. Portanto, aprender significativamente implica relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece (Novak & Gowin, 1984). Assim sendo, gradualmente, propus atividades nas quais os alunos estivessem envolvidos intelectual e fisicamente na aprendizagem, sendo que para isso proporcionei experiências sensoriais e facilitei a manipulação de materiais.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta dimensão do relatório, apresenta-se a investigação realizada numa turma de 4.º ano de escolaridade no âmbito da temática da leitura, mais concretamente, na compreensão leitora. Nesse contexto, desenvolveu-se um estudo empírico com vista a identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos e a verificar se os alunos têm consciência das estratégias que utilizam.

Esta Dimensão Investigativa encontra-se, assim, organizada em três capítulos principais aos quais antecede a *introdução*, na qual se apresenta a contextualização e a pertinência do estudo, assim como se explicita a problemática, as questões de investigação e os objetivos do estudo. O capítulo I diz respeito ao *enquadramento teórico*, no qual são dissecados os referentes teóricos considerados essenciais para contextualizar e fundamentar o estudo realizado. No capítulo II apresenta-se a *metodologia*, na qual se explicita a natureza do estudo, as opções metodológicas, os procedimentos da investigação, a população do estudo, assim como se descrevem as propostas pedagógicas e as técnicas de recolha e de tratamento de dados. O capítulo III é referente à *apresentação e discussão dos resultados* que são confrontados com as perspetivas teóricas dos autores de referência. Por último, em jeito de *conclusão*, surgem as considerações finais, as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e são elementos constituintes da linguagem que se desenvolve em duas vertentes: a compreensão/receção e produção/expressão (Cruz, 2007). A vertente compreensiva ou recetiva diz respeito tanto à compreensão da linguagem oral como da escrita (*ibidem*). Dito por outras palavras, a vertente compreensiva refere-se à capacidade de ouvir para captar as mensagens que alguém transmite e de ler para compreender as mensagens impressas. Esta última vertente – compreensão da linguagem escrita (leitura) – é o foco sobre o qual se debruça esta investigação, pelo que se torna preponderante interrogar a importância da leitura e, igualmente, as finalidades da formação de leitores.

No panorama das atuais economias centradas na produção e difusão da informação, caracterizadas pela primazia do escrito sobre ao oral, nas quais o acesso e o consumo de informação são fatores determinantes do posicionamento dos sujeitos na estrutura social (Dionísio, 2004), é consensual que saber ler se considere uma competência indispensável para responder às exigências da escola, do trabalho e da sociedade (Sim-Sim, 2007).

Face a esta conjuntura, nos dias de hoje, o facto de se saber ler e escrever (*i.e.* alfabetização) já não é suficiente. Atualmente é imprescindível ser capaz de usar essa competência para se poder movimentar numa sociedade pautada pela proliferação de informação (*i.e.* literacia). Posto isto, o conceito de alfabetização dá lugar ao de literacia, isto é, o objetivo de ensinar a ler é, agora, de capacitar as crianças para o uso das competências de leitura, mais concretamente para construir significados, para controlar de forma autónoma e consciente a construção de significados enquanto lê e, ainda, para pensar/questionar/refletir sobre o que lê (Pereira, 2010a). Aliás, este objetivo do ensino da leitura é comum ao do ensino da língua, já que, segundo Pereira (2010a), a aula de língua pretende capacitar as crianças para usar a língua e posicionar-se perante ela, portanto, visa desenvolver competências em *literacia crítica*.

Neste contexto, Luke e Freebody (1999) referem que, para se desenvolverem competências em literacia crítica, os alunos têm de desenvolver um repertório de competências e práticas para interagir com os textos. Em concreto, os autores sugerem que os alunos enquanto

leitores devem ser *code-breaking*, *text-participating*, *text-using* and *text-analysing* (em português: quebradores do código, participantes textuais, utilizadores de textos e críticos textuais). Estas competências (fonológica, semântica, pragmática e crítica) permitem aos leitores ir além da descodificação do código fonológico, compreender os textos a vários níveis e utilizá-los para uma variedade de propósitos (Luke & Freebody, 1999). Em suma, este é o grande objetivo da formação de leitores: formar leitores que se questionam e interrogam, capazes de reconstruir o seu conhecimento e de refletir sobre o conteúdo dos textos. Todavia, para isso, é absolutamente necessário que os leitores compreendam aquilo que leem.

Os diferentes usos da leitura são configurados pela própria conceção sobre o que é ser leitor na atualidade. Do leitor reprodutor, aquele que é capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas, ao leitor crítico (Martins & Calçada, 2014), não podemos descurar o valor formativo da leitura no desenvolvimento integral da criança (Sim-Sim, 2002, in Viana & Teixeira, 2002). Na verdade, pelas múltiplas possibilidades que a leitura nos oferece, aprender a ler não pode ser apenas encarada como uma aquisição de mecanismos, porque a leitura desenvolve competências cognitivas e afetivas, designadamente, proporciona a busca de prazer (evasão), a busca de sentidos (compreensão do mundo), o desenvolvimento afetivo (identificação com os outros), o desenvolvimento social (compreensão dos outros) e o alargamento de conhecimentos (saber enciclopédico) (Sousa, 2007). Portanto, as diferentes funções da leitura estão presentes em variadas atividades de leitura que ocorrem na escola, mas também fora dela. Jolibert (1989) enumera vários exemplos de situações de leitura, destacando que os alunos leem para responder à necessidade de viver com os outros, para comunicar com o exterior, para obter informações, para brincar, para fabricar ou concretizar um projeto, para alimentar o imaginário e para adquirir conhecimentos.

Qualquer que seja a sua finalidade, a leitura proporciona o acesso “(...) ao que até aí era (...) desconhecido, inexistente ou irrelevante (para o leitor), sendo a leitura uma alavanca determinante para o percurso de desenvolvimento pessoal” (Sim-Sim, 2002, in Viana & Teixeira, 2002, p. 5). Com vista a aferir em que medida os alunos estarão capacitados para compreender, usar e refletir sobre os textos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e participar na sociedade, a OCDE desenvolve desde 2000 os estudos do *Programme for International Student Assessment* (PISA) que avaliam as capacidades dos alunos em literacia (OCDE, 2009). Os resultados obtidos revelam que as competências dos alunos portugueses em relação à leitura são tendencialmente baixas,

comparativamente com os alunos de outros países europeus (Carvalho & Tomé, 2014). Perante estes resultados, é inegável a necessidade de um ensino centrado no desenvolvimento de competências específicas de leitura, designadamente na compreensão leitora e, conseqüentemente, a necessidade de repensar os lugares e gestos para o ensino da leitura, com vista a melhorar os níveis de literacia.

PROBLEMÁTICA, PERGUNTAS DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Ao contrário da linguagem oral que é adquirida em contexto familiar, de forma natural e espontânea, a aprendizagem da linguagem escrita exige um ensino explícito e sistematizado por parte do professor e a vontade consciente de aprender por parte do aluno (Sim-Sim, 2007). Em virtude disso, surge a necessidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e de desenvolver hábitos e competências de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas para a compreensão do material escrito (Ministério da Educação, 2001). Posto isto, compete à escola e aos educadores/professores o papel de criar oportunidades para os alunos conhecerem estratégias de leitura e, posteriormente, se tornarem autónomos e conscientes sobre as estratégias mais adequadas a adotar.

De acordo com o que foi anteriormente mencionado, neste trabalho investigativo a conceção de leitura ultrapassa a capacidade de decifração. Em vez disso, a leitura é encarada como um processo de compreensão do texto, porque, afinal, ninguém saberá ler se não compreender aquilo que lê (Vaz, 2008). Assim sendo, ensinar a ler é contribuir para fazer de cada aluno um leitor capaz de atribuir sentidos aos textos, reconstruindo a informação neles contida (Pereira, 2008). Nesta perspetiva, o ensino da leitura não se centraliza apenas no treino do reconhecimento de palavras de forma rápida e precisa, mas, sobretudo, no ensino de estratégias automonitorização da compreensão, contribuindo, deste modo, para formar leitores competentes e autónomos ao longo da vida. Esta visão contraria a prática educativa comum no âmbito do ensino da leitura que insiste essencialmente no ensino da decifração e delega ao próprio aluno o desenvolvimento da capacidade de compreensão (Vaz, 2008).

Neste sentido, a problemática da investigação relaciona-se com as estratégias que os alunos utilizam para melhor compreenderem os textos e/ou para remediar os seus problemas nesse âmbito. Deste modo, através de momentos de ensino explícito, promoveu-se a utilização de estratégias de compreensão leitora, com vista a desenvolver a automonitorização da leitura e a investigar a consciência dos alunos acerca das estratégias que utilizam.

Em consonância com a problemática apresentada, definiram-se as seguintes perguntas de partida:

- Quais são as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos do 4.º ano de escolaridade?
- Em que medida os alunos do 4.º ano de escolaridade têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam?

Destas perguntas decorrem os seguintes objetivos que orientam a investigação:

- i) identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos antes, durante e depois da leitura;
- ii) verificar se os alunos têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam;
- iii) refletir sobre as implicações pedagógicas e didáticas da proposta implementada.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo é inteiramente consagrado à leitura. Nele apresenta-se uma revisão da literatura elaborada à luz dos autores de referência que suportam a problemática desta investigação. Assim sendo, as obras e os artigos científicos relevantes selecionados debruçam-se sobre a **definição de leitura e a sua aprendizagem**, a **compreensão** e as **estratégias de compreensão leitora**.

1.1. LER E APRENDER A LER

O **ato de ler** coordena um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que conferem à atividade leitora complexidade (Viana & Teixeira, 2002 e Cruz, 2007). Por essa razão e conforme nos dão conta os referidos autores não existe uma definição de leitura comum, embora seja unanimemente aceite que a leitura envolve a descodificação dos signos gráficos e o seu objetivo final é a extração de significado (Viana & Teixeira, 2002). Também existe acordo quanto à necessidade do leitor dominar o código escrito (descodificação) para poder alcançar o seu significado (compreensão). Depreende-se, assim, que a descodificação é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura a níveis superiores (Cruz, 2007).

Ainda que a leitura seja uma atividade de múltiplos processos, para o leitor fluente a maioria deles são automáticos. Assim, considerando a análise dos processos cognitivos implicados na leitura feita por Cruz (2007), os grandes pilares da leitura são a descodificação (competências básicas ao nível da identificação das palavras) e a compreensão (competências de nível superior relativas à construção de significado). A **descodificação** é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, um processo através do qual o leitor acede à representação ortográfica da palavra, ativa o léxico mental para permitir que a informação semântica se torne consciente, acedendo assim ao significado da palavra (Sim-Sim, 2009). A **compreensão** é o segundo processo cognitivo envolvido na leitura, sendo que compreender é, por definição, obter informação, aceder ao significado do texto e construir o sentido (Sim-Sim, 2007). O nível de compreensão do texto lido resulta da interação entre o leitor e o texto, uma vez que, para compreender os textos, o leitor utiliza as “(...) competências lexicais (isto é, o nosso conhecimento do sentido das palavras), bem como processos de análise sintáctica e de integração semântica (...)”, utiliza também os conhecimentos do mundo e a experiência pessoal (Morais, 1997, p. 112). Por essa razão, perante o mesmo texto, dois leitores podem alcançar diferentes

níveis de compreensão e o mesmo leitor, perante textos distintos, pode também obter níveis de compreensão distintos (Sim-Sim, 2007).

Ambos os processos – decodificação e compreensão – colaboram para a realização de uma leitura competente, pois “(...) a compreensão não pode ser realizada sem a mediação da decodificação (...)” (Cruz, 2007, p. 52). Todavia, o domínio da tarefa de decodificação é a condição necessária para alcançar a fluência na leitura. A **leitura fluente** envolve a precisão, rapidez e expressividade na leitura (Sim-Sim, 2007), pelo que o leitor fluente identifica as palavras automaticamente e sem esforço, permitindo que a sua atenção seja canalizada para a compreensão do texto (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Para além disso, “(...) os leitores fluentes utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, da finalidade da leitura, dos seus conhecimentos extratextuais, dos seus estilos cognitivos, etc” (Viana & Teixeira, 2002, p. 16). Portanto e sistematizando, a fluência na leitura de textos e, concretamente, a compreensão leitora beneficiam **da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre o mundo e sobre a vida**, da sua **experiência de leitura**, mas também da **rapidez e precisão na identificação de palavras** e da **riqueza lexical** que o leitor possuiu (conforme o modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenna e Stahl, 2003 apresentado por Sim-Sim, 2007).

A leitura e a sua aprendizagem não são processos independentes conforme defende Jolibert (1989), por essa razão compete ao professor compreender de que forma decorre o processo de leitura e quais as condições que favorecem a sua aprendizagem. Nesse sentido, surgiram três modelos teóricos explicativos do processamento da informação que ocorre na leitura (Cruz, 2007).

O **modelo ascendente** (*bottom-up*) defende que a leitura se inicia no reconhecimento visual das letras culminando no processamento semântico da frase e do texto (*ibidem*). As propostas de ensino baseadas neste modelo dão ênfase às competências de decodificação (Solé, 1998). O **modelo descendente** (*top-down*) sublinha a importância das experiências e conhecimentos prévios do leitor para antecipar o conteúdo do texto (Cruz, 2007). Segundo este modelo, a tónica da leitura é colocada nas expectativas do leitor e nas hipóteses sobre o conteúdo do texto por ele formuladas (*ibidem*). Assim sendo, a leitura consiste na verificação das antecipações prévias do leitor. As propostas de ensino geradas por este modelo privilegiam o reconhecimento global das palavras em detrimento da decodificação (Solé, 1998).

Por último, o **modelo interativo** explica o processo de leitura como uma interação das componentes dos anteriores modelos – texto (modelo ascendente) e o leitor (modelo descendente). Deste modo, a leitura envolve o processamento dos signos gráficos presentes no texto, mas também requisita os conhecimentos e as expectativas que o **leitor** convoca para o texto (Viana & Teixeira, 2002). Ao contrário do modelo ascendente, no qual a receção da mensagem do texto é captada passivamente pelo leitor, no modelo interativo, o leitor assume um papel ativo como “ (...) construtor de significados (...)” (Barbeiro & Gamboa, 2014, p. 7) ao interpretar o texto de acordo com os seus próprios esquemas conceituais e tendo por base os seus conhecimentos sobre o mundo (Colomer & Camps, 2002). Assim sendo, segundo esta conceção da leitura, o sentido não se encontra no texto, o leitor é que “(...) cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos (extratextuais) e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993, p. 19) que lhe permitem julgar, fazer inferências e dar sentido ao texto. Logo, a leitura assume-se como “(...) **processo interactivo entre o leitor e o texto**, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 27). Do ponto de vista do ensino, as propostas de ensino da leitura baseadas nesta perspetiva de interação texto-leitor salientam que, para ler, é necessário dominar um conjunto de estratégias que levam à interpretação do texto, entre as quais, a formulação e verificação de hipóteses e, ao mesmo tempo, a monitorização da compreensão, de tal forma que se identifiquem possíveis incompreensões durante a leitura (Solé, 1998; Català, Català, Molina & Monclús, 2001 e Colomer & Camps, 2002).

Perante isto, conclui-se que numa perspetiva tecnicista, ler é, de facto, a conversão de padrões visuais em padrões fonológicos (Sim-Sim, 2009). No entanto, tal como sugerem Viana e Teixeira (2002, p. 11) “(...)reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado”, uma vez que pronunciar corretamente as palavras impressas, não é sinónimo de compreender o sentido do texto. Por essa razão, esta conceção tecnicista dá lugar a uma visão formativa da leitura, considerando-se que ler é sobretudo a atribuição de sentido e de significado literal e figurado àquilo que se lê (Sim-Sim & Viana, 2007). Em suma, hoje em dia, ler é compreender (Viana, 2009).

1.2.A COMPREENSÃO NA LEITURA: UMA PERSPETIVA INTERATIVA

O ato de ler, quando perspectivado como um processo de interação leitor-texto, confere ao leitor competente a possibilidade de olhar para “(...) os textos como mais do que conjuntos de palavras, que envolvem relações sociais, cujo contexto de produção e receção lhes dá

também sentido” (Dionísio, 2005, p. 33). Esta perspectiva propõe uma nova concepção para a leitura, concebendo-a como um processo interativo, no qual além do leitor e do texto também atua o contexto da escrita e o da leitura. Este **modelo interativo de leitura**, consensual entre os investigadores, considera que as variáveis texto, leitor e contexto se encontram imbricadas umas nas outras, atuando como fatores indissociáveis que interferem na compreensão da leitura (Giasson, 1993).

Face ao que foi exposto anteriormente, hoje considera-se que a leitura “(...) contempla a compreensão do significado do texto escrito, enriquecida pela interpretação pessoal do leitor que usa essa mesma interpretação tomando em linha de conta os objetivos da leitura e a situação em que a mesma ocorre” (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 58). A partir desta citação, é possível perceber que a leitura, enquanto atividade de construção de significados e sentidos do texto, é fruto da interseção triangulada de três variáveis: leitor, texto e contexto (Figura 7).

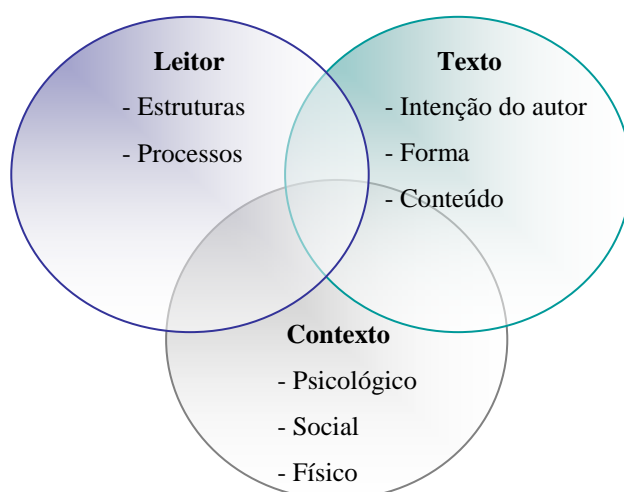


Figura 7 – Modelo da compreensão na leitura (Giasson, 1993, p. 21).

A Figura 7 representa a relação existente entre as três variáveis que são convocadas por Giasson (1993) como condicionantes da compreensão na leitura. O **texto** é o *lugar de leitura* podendo apresentar diferentes estruturas, conteúdos, organizações sintáticas e lexicais que são determinadas pelas intencionalidades do autor. Por sua vez, o **contexto** diz respeito às condições psicológicas, sociais e físicas nas quais o leitor se encontra quando lê. O contexto psicológico encerra a dimensão motivacional do leitor para a leitura, os seus interesses pelo texto a ler, assim como também a sua intenção de leitura (Giasson, 1993). O contexto social diz respeito à interação que tem lugar aquando da leitura (p. ex. leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura partilhada e leitura orientada). Por fim, o contexto físico

corresponde, essencialmente, às condições do meio no qual a leitura se concretiza (p. ex. ruído) (*ibidem*).

A variável **leitor** interage com o conjunto de fatores elencados anteriormente, uma vez que este sujeito aborda a atividade de leitura com as suas estruturas cognitivas e afetivas. Além disso, recorre a diferentes processos que lhe permitem habilmente realizar atividades cognitivas indispensáveis à leitura (*ibidem*). Como a compreensão é resultado destes fatores, emerge a seguinte ilação: “para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura” (Viana, 2009, p. 7). Por essa razão, ao longo deste tópico aprofundam-se as implicações dos referidos fatores na compreensão leitora, dando especial enfoque aos fatores leitor e texto.

Na atividade de leitura, o **leitor** utiliza os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo (**estruturas cognitivas**), enceta atitudes de acordo com as suas intenções de leitura e o seu interesse perante o texto (**estruturas afetivas**) e recorre a habilidades para produzir significados (**processos**) (Giasson, 1993). Os conhecimentos linguísticos dividem-se em quatro tipos – fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos – e estão em desenvolvimento quando a criança aprende a linguagem falada, ou seja, muito antes da aprendizagem formal da leitura se iniciar, constituindo uma aquisição que ocorre de modo natural em contexto familiar (Morais, 1997).

A compreensão da leitura também depende do que o leitor já sabe sobre o assunto a ler, isto é, depende dos seus conhecimentos sobre o mundo (Sim-Sim, 2007). Conforme defendeu Piaget (1923), citado por Sousa (2007), o conhecimento constrói-se a partir da interação entre o que já sabemos e o conhecimento novo. Assim sendo, de modo a abordar a leitura com êxito, o leitor deve mobilizar os seus conhecimentos prévios (competência enciclopédica) sobre o assunto tratado no texto que lhe permitem estabelecer relações com a nova informação por ele fornecida.

Por seu turno, as **estruturas afetivas** também afetam profundamente a compreensão (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010). Na verdade para que uma pessoa se envolva numa atividade e se sinta competente para a efetuar, a tarefa tem de ser motivadora e, simultaneamente, o sujeito tem de ter uma expectativa positiva (Solé, 1998). A atividade de leitura não é exceção. Conforme afirmam Viana *et al.* (2010), as estruturas afetivas do leitor podem levá-lo a arriscar ou a inibir-se de

ler. Se o leitor não se sentir capaz de realizar uma leitura compreensiva naturalmente a sua atitude face à leitura será de repulsa e o mais certo é abandonar a tarefa. Assim sendo, o contributo dos diferentes contextos nos quais o leitor se movimenta é indissociável das suas estruturas afetivas, enfatizando-se as atitudes dos pares, dos pais e dos educadores/professores para com a leitura (*ibidem*). Estes mediadores de leitura devem valorizar os pequenos progressos, ajudar os leitores principiantes a serem bem-sucedidos na compreensão dos textos e associar a leitura a uma atividade prazerosa (*ibidem*).

Para além destas condicionantes, a leitura competente requer que o leitor conheça e ative **processos cognitivos** específicos para compreender o que lê (Pereira, 2010a). Deste modo, no decurso da leitura, o leitor realiza, antes de mais, um ato de raciocínio, já que tem de saber orientar uma série de processos mentais no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação legitimada pelo texto e pelos seus conhecimentos e, concomitantemente, tem de controlar a leitura, de modo a detetar lacunas ao nível da compreensão (Colomer & Camps, 2002). Posto isto, ler envolve o trabalho de gestão da compreensão assegurado pelos **processos metacognitivos**, os quais permitem ao leitor pensar sobre os seus próprios processos cognitivos (Viana *et al.*, 2010). Irwin (1986) categorizou os processos implicados na compreensão, distinguindo-os em cinco categorias divididas, por sua vez, em diferentes componentes conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Processos básicos de compreensão identificados por Irwin (1986).

Microprocessos	Processos integrativos	Macroprocessos	Processos elaborativos	Processos metacognitivos
Reconhecer palavras	Processar a coesão (compreender referentes e conetores)	Parafrasear	Prever	Monitorizar
Agrupar palavras em unidades sintáticas		Identificar ideias principais	Criar imagens mentais	
Microseleção		Resumir	Responder afetivamente	
		Inferir	Identificar o tema e o assunto	

Uns processos apontam para a compreensão dos elementos da frase, outros para a procura de coerência interfrásica, outros ainda são orientados para a construção de um modelo mental do texto permitindo ao leitor captar os elementos essenciais, levantar hipóteses e integrar a informação do textos nos seus conhecimentos anteriores (Viana *et al.*, 2010). Vários autores concordam com esta categorização dos processos de leitura, nomeadamente, Giasson (1993) e Pereira (2002) distinguindo-os conforme se apresenta a seguir. Por um lado, os **microprocessos** são orientados para a compreensão da frase, favorecendo entre

outras capacidades a microseleção que consiste na identificação da ideia principal da frase. Por outro lado, os **processos integrativos** permitem relacionar as proposições ou as frases através de mecanismos de coesão frásica. Quanto aos **macroprocessos** têm como função facilitar a compreensão da organização interna do texto e, conseqüentemente, a captação dos elementos essenciais (macroseleção) através dos quais o leitor resume corretamente o texto, identificando as ideias principais, o tema e o assunto. Já os **processos elaborativos** intervêm diretamente na construção de uma representação do texto relevante para o leitor, ou seja, na construção de sentido. Estes processos envolvem efetuar previsões, integrar no texto os seus conhecimentos anteriores, reagir afetivamente e racionalmente à leitura e apreciar. Finalmente, os **processos metacognitivos** controlam os restantes, uma vez que permitem identificar e reparar a falta de compreensão utilizando os processos anteriores (*i.e.* monitorizar a compreensão). Para além disso, os metaprocessos estão envolvidos na leitura para aprender, pois relacionam-se com a capacidade do leitor em centrar a sua atenção em certas partes para depois as lembrar, colocar questões sobre o que está a ler e procurar respostas específicas, assim como também saber tirar notas e sublinhar (*i.e.* estudar).

A compreensão da leitura implica que estes cinco tipos de processos sejam ativados simultaneamente e interactivamente tanto antes, como durante e também depois da leitura (Pereira, 2002 e 2010a), pelo que se coadunam com as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Sim-Sim (2007), as quais se abordam doravante neste enquadramento.

Por fim, quanto à variável **texto**, esta diversifica-se de acordo com o conteúdo e com a estrutura/forma que são determinadas pela intenção do autor, porque quem escreve pode querer emocionar/distrair, persuadir ou informar o leitor (Giasson, 1993). Estas intenções definem o tipo de texto e, em última análise os objetivos de leitura. Os objetivos dos leitores em relação aos textos podem ser muito variados; lê-se para aprender; lê-se para seguir instruções; lê-se por prazer; lê-se para rever um texto produzido; lê-se para comunicar um texto a um auditório; (re)lê-se para verificar se se compreendeu (Solé, 1998). Com efeito, o tipo de texto a ler influencia o nível de compreensão obtida e requer o uso de estratégias específicas de compreensão (Sim-Sim, 2007), já que não é a mesma coisa, por exemplo, ler um anuário ou uma narrativa (Colomer & Camps, 2002). Esta é uma das razões pelas quais todas as tipologias devem estar presentes na aula de língua.

Com o objetivo de enfatizar a importância da motivação para a leitura (fator leitor) e estabelecendo a ponte com o fator texto, importa referir que o texto em si mesmo poderá

constituir um elemento motivador. Por esse motivo, os objetos de leitura devem ser atraentes, incentivar atitudes de interesse e aproximar-se das expectativas e conhecimentos dos alunos, para que os textos se *deixem compreender* (Solé, 1998). Assim sendo, como analisaremos em seguida, deverá existir um especial cuidado na seleção dos textos.

CRITÉRIOS DE ESCOLHA TEXTUAL

A presença de diversidade de textos na aula de língua é uma necessidade inquestionável, porque, conforme é referido no *Programa de Português do Ensino Básico*, enquanto convive com uma diversidade de textos escritos, o aluno apropria-se das múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência ao nível da produção e da compreensão textual (Reis, 2009). Note-se que “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (Sim-Sim, 2007, p. 12). Por essa razão, é fundamental que o professor proporcione aos alunos a familiarização com tipos de textos variados e que lhes ensine estratégias passíveis de serem utilizadas consoante cada tipo textual. Deste modo, a abertura a todos os textos na aula de língua acautela que os alunos não leiam sempre os mesmos géneros textuais, nem leiam sempre com os mesmos objetivos (Gamboa, 2012).

A importância deste *banho* em vários tipos de textos, considerando o domínio do literário e do não literário, emerge de dois pressupostos. Por um lado, “(...) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos (...)” (Reis, 2009, p. 62). Já que na literatura se manifesta por excelência a memória cultural portuguesa (no caso de autores portugueses) e do mundo (no caso de autores estrangeiros). Por outro lado, os textos de índole não literária, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências enciclopédicas, proporcionam o contacto com diferentes formas de organização da informação (descrição, comparação) e da comunicação de uso quotidiano (notícias, formulários, instruções) (*ibidem*).

Ainda no que respeita às características dos textos, o nível de resistência linguística é outro critério de seleção. Neste contexto, a literatura é o lugar privilegiado para aprender a compreender, porque os textos literários são “(...) semanticamente ricos (...) pelos seus espaços em branco e elementos não ditos (...)” (Azevedo, 2007, p. XIII). Assim sendo, devem ser selecionados textos que oferecem dificuldades de compreensão e colocam à prova as capacidades interpretativas dos alunos – *textos resistentes* (Tauveron, 2002). Além disso, devem ser partilhados com as crianças textos cujas características geram discussões, convidam o leitor a fazer perguntas ao texto e sugerem múltiplos percursos de leitura,

porque de cada vez que são lidos redescobrem-se neles novos sentidos – *textos polissémicos* (*ibidem*).

Uma outra justificação para a diversidade de textos prende-se com a necessidade de proporcionar aos alunos a vivência de diferentes experiências literárias, ajudando “(...) a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género” (Reis, 2009, p. 65), porque afinal o mesmo livro não interessa nem cativa todos os leitores. Ainda no tocante às características dos alunos, enquanto um critério de escolha de livros, Gamboa (2012) apela à seleção de livros considerando a diversidade de gostos, interesses, motivações e necessidades dos alunos.

Em suma, a escolha dos livros a partilhar com os alunos tem de ser cuidada e consciente, pelo que “ter o texto disponível não poder ser a única condição de escolha” (*ibidem*, p. 6). Há de facto uma necessidade dos objetos de leitura serem pessoalmente relevantes por se relacionarem com as experiências próximas das crianças, mas “(...) é igualmente importante que eles sejam semanticamente significativos, isto é, que tenham algo a comunicar aos seus leitores, sob pena de se gerar uma desmotivação (...)” (Azevedo, 2007, p. XIII). A promoção do gosto e do prazer pela leitura é um objetivo que não pode ser descurado nas práticas de leitura, por isso, aquando da escolha dos livros para ler e explorar na aula de língua, o professor deve ter sempre presentes as características dos seus alunos e as características dos textos (tipologia, qualidade estética, resistência linguística).

1.3. FORMAR O LEITOR ESTRATÉGICO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Se ler é compreender e compreender é um processo de construção de significados (Solé, 1998), então **ensinar a ler** implica igualmente **ensinar a construir significados**. Ao contrário do que se pensava – ensinar a ler é ensinar a decifrar e o desenvolvimento da capacidade de compreensão fica entregue ao aluno – hoje reconhece-se que “(...) a compreensão na leitura é passível de ser ensinada *diretamente e de forma explícita*, permitindo formar leitores mais competentes e motivados” (Vaz, 2008, p. 163).

Ensinar a compreender pressupõe desenvolver competências a vários níveis da compreensão categorizados por Català, Català, Molina e Monclús (2001), os quais são identificados e distinguidos em seguida. A **compreensão literal** diz respeito ao reconhecimento da informação que está explícita no texto. A **reorganização da informação** consiste na sistematização, esquematização e resumo das ideias que se obtêm do texto. A **compreensão inferencial** envolve a ativação do conhecimento prévio do leitor

e a formulação de antecipações ou hipóteses sobre o conteúdo do texto, com base nos indícios que a leitura proporciona. O último nível é o da **compreensão crítica** que implica expressar de pontos de vista pessoais; distinguir um facto de uma opinião; emitir um juízo face a um comportamento; manifestar as reações que um determinado texto provoca e analisar a intenção do autor (Català *et al.*, 2001). Portanto, para ensinar a compreender o professor tem de propor atividades de leitura associadas ao desenvolvimento de cada um destes níveis de compreensão.

Para além disso, o ensino da compreensão prende-se também com o **ensino explícito de estratégias** que permitem ao leitor construir significados, isto é, dotá-lo de ferramentas para que autonomamente consiga compreender o conteúdo dos textos (Sim-Sim, 2007). Nesta perspetiva, ensinar a compreender implica ensinar o aluno-leitor a ativar diferentes processos de construção de significados (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos) de modo consciente (Pereira, 2010b). Esta gestão consciente da sua compreensão, designada por **metacompreensão** permite ao leitor: saber quando não compreende, o que não compreende e o que precisa para compreender (Viana *et al.*, 2010). Assim sendo, o **leitor consciente** controla a sua compreensão através de competências metacognitivas que lhe permitem compreender a forma como atingiu a compreensão e, ainda, mobilizar as estratégias adequadas para corrigir a não-compreensão.

As estratégias são consideradas procedimentos cognitivos superiores às habilidades ou às técnicas e relacionam-se com a metacognição (Nisbet e Shucksmith, 1987, citados por Solé, 1998). Esta última capacidade permite ao sujeito pensar sobre os seus próprios conhecimentos, planear a sua ação e controlá-la (*ibidem*). Neste contexto, as **estratégias de compreensão leitora** permitem ao aluno planear a sua leitura (antes da leitura), facilitam a monitorização da leitura, a tomada de decisões adequadas (durante a leitura) e a revisão (após a leitura) (*ibidem*).

Estas estratégias de compreensão leitora foram classificadas por Solé (1998) em função dos três momentos de leitura em que tendem a ser utilizadas: antes, durante e depois. Perante isto, ensinar a compreender é ensinar explicitamente as estratégias às quais os alunos têm de recorrer antes, durante e depois da leitura. Todavia, a autora afirma que existem estratégias passíveis de serem integradas no decurso de todo o processo de leitura. Portanto, esta categorização visa essencialmente orientar a intervenção didática do professor, enfatizando que as estratégias de leitura devem estar presentes ainda antes de se iniciar a

abordagem ao texto, assim como após a leitura. Viana *et al.* (2010, p.19) sublinha, ainda, que o ensino destas estratégias tem de ser “(...) metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo”.

ANTES DA LEITURA

Antes de começar a leitura, o leitor terá de **explicitar os objetivos da leitura** que vai realizar e a selecionar as estratégias mais apropriadas para atingir os objetivos a que se propôs (Sim-Sim, 2007). **Ativar os conhecimentos prévios** (competência enciclopédica) é outra estratégia fundamental para que os alunos possam encaixar a nova informação nos conhecimentos que já possuem (Solé, 1998), porque “(...) a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler” (Sim-Sim, 2007, p. 11). Formular previsões sobre o texto é uma estratégia transversal a toda a leitura (Solé, 1998) que deve ser mobilizada mesmo antes de se começar a ler. O professor deve focalizar a atenção dos alunos para elementos paratextuais (título, ilustração) que lhes permitem **antecipar os sentidos do texto** (*ibidem*).

DURANTE A LEITURA

À medida que lê, o leitor deve ir verificando as previsões iniciais, assim como também **formular novas previsões** (*ibidem*). No momento de ensino, o professor pode começar a induzir esta estratégia fazendo paragens ao longo da leitura e “(...) perguntando: o que achas que vai acontecer a seguir? ou Como se pode resolver este problema? ou O que farias nesta situação?” (Sousa, 2007, p. 48). Este tipo de situações tornam o leitor protagonista da atividade de leitura, permitem-lhe espelhar-se e posicionar-se criticamente, por exemplo, em relação ao comportamento de uma personagem. As atividades de leitura partilhada constituem uma excelente oportunidade para o professor incentivar progressivamente os alunos a assumirem o papel mais ativo na **formulação de perguntas**, transferindo-lhes a responsabilidade de organizarem a tarefa de leitura autonomamente através do **autoquestionamento** (Solé, 1998).

Durante a leitura, também é fundamental que os alunos fixem a informação essencial e a distingam da acessória (Vaz, 2008). Um dos modos para ensinar a selecionar as ideias fundamentais é incentivá-los a **recapitular/sintetizar** e a **parafrasear** à medida que leem o texto (Solé, 1998 e Sim-Sim, 2007), através do autoquestionando-se sobre “Qual a informação mais importante deste parágrafo? (...) Como posso dizer o mesmo que o autor, usando outras palavras?” (Sim-Sim, 2007, p. 18). Para além desta estratégia, atividades

como por exemplo **sublinhar** e **tomar notas** na margem do texto também auxiliam a extrair a informação essencial (*ibidem*).

Não só no decorrer da leitura, mas também após, o leitor deve avaliar se compreende o que lê para detetar erros ou lacunas de compreensão e tomar decisões que permitem compensar a não-compreensão (Solé, 1998). Este processo de metacompreensão operacionaliza-se através de estratégias, tais como, a **releitura**, a **consulta do dicionário**, a **formulação de uma hipótese** para o significado de uma palavra ou parte do texto com base no contexto (Solé, 1998, Sim-Sim, 2007 e Vaz, 2008). A **leitura seletiva** também está associada à verificação da compreensão, pelo que o leitor lê mais rapidamente as partes que não suscitam dúvida e lê com mais atenção outras (Sim-Sim, 2007). Segundo Vaz (2008), o retorno ao texto para **reler** o que não foi compreendido é uma estratégia utilizada com frequência pelos leitores proficientes.

DEPOIS DA LEITURA

No momento após a leitura, destacam-se de novo estratégias como **confrontar as previsões com o conteúdo do texto** e **formular perguntas** que promovam a partilha e reflexão sobre os significados do texto (Sim-Sim, 2007). Assim sendo, as perguntas colocadas ao leitor não devem restringir-se à compreensão de significados claramente definidos pelo texto, mas abranger perguntas que incentivam a realização de inferências e que encorajam respostas pessoais. De acordo com Solé (1998, p. 156, citando Pearson & Jonhson, 1978 e Raphael, 1982), o primeiro tipo de perguntas designa-se por “perguntas de resposta literal”, pois a resposta encontra-se explícita no texto, já o segundo e terceiro tipo denominam-se por “perguntas para pensar e buscar” e “perguntas de elaboração pessoal”, respetivamente.

No final da leitura, é essencial recorrer a estratégias de reorganização das ideias do texto que podem surgir na forma de resumo (Solé, 1998) ou esquema (Sim-Sim, 2007). **Resumir** (ou recontar, no caso do texto literário) exige que o leitor identifique as ideias principais do texto (Solé, 1998). Por seu turno, a **esquematização** auxilia a organização visual da informação. Conforme Sim-Sim (2007) exemplifica, os esquemas adquirem diferentes configurações de acordo com o tipo de texto e a informação que através deles se pretende organizar. No caso particular dos textos narrativos, existem vários mapas que permitem identificar os elementos da narrativa (personagens, contextos espacial e temporal, eventos, conflito e sua resolução) e sequencializar os acontecimentos. Um exemplo de um esquema para textos narrativos é *The Story Face* (em português, *A cara da história*) proposta por Stall (2000).

Em síntese, os leitores estratégicos possuem um repertório de estratégias que utilizam para ler de forma compreensiva, a saber: utilizam o conhecimento prévio para atribuir sentido ao texto; avaliam a compreensão ao longo do processo de leitura; tomam decisões para repor a compreensão quando detetam alguma falha na mesma; sintetizam a informação à medida que leem e recordam o essencial no final da leitura e autoquestionam-se (Vaz, 2008).

Todavia, os alunos não utilizam estas estratégias com frequência nem com eficácia se não contarem com o ensino explícito do professor (Vaz, 2008). Portanto e de acordo com este modelo de ensino, o professor numa primeira fase deve ilustrar concretamente o modo como funciona a estratégia e depois interagir com os alunos para os orientar no domínio e utilização consciente desta estratégia (Giasson, 1993). Se pretendemos que os alunos se tornem leitores autónomos e competentes ao longo da vida, temos de promover nos alunos-leitores não apenas o conhecimento sobre as estratégias, mas sobretudo a sua utilização sistemática e consciente (Viana *et al.*, 2010).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente capítulo pretende apresentar a metodologia adotada nesta investigação, encontrando-se organizado em seis subcapítulos. Inicialmente define-se e caracteriza-se a **natureza do estudo e as opções metodológicas**. No subcapítulo seguinte, surge uma breve apresentação dos **procedimentos da investigação**. Seguidamente consta a **caracterização da população** e a **descrição das propostas pedagógicas**. Posteriormente, enumeram-se as **técnicas e os instrumentos de recolha de dados** e também se explicita a **técnica de análise de dados** adotada, definindo-se o modelo de análise.

2.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando a natureza das perguntas de partida e os objetivos traçados, esta investigação insere-se no **paradigma interpretativo** e segue uma **metodologia qualitativa**.

Por um lado, os **dados qualitativos** obtidos ao longo e após a implementação da proposta pedagógica possibilitam uma análise mais detalhada do seu contributo na aprendizagem destes alunos. Assim, esta investigação recorre à metodologia qualitativa, uma vez que se procura conhecer os comportamentos dos alunos na abordagem ao texto e analisar as estratégias por eles mobilizadas, pelo que interessa mais a descrição e o significado que é atribuído aos fenómenos observados (Sousa, 2009). Neste sentido, a investigação qualitativa caracteriza-se pela produção descritiva com base nas observações, nas entrevistas e na análise de produtos escritos pelos alunos, os quais permitem ao investigador interpretar e elaborar um significado. Por outro lado, os **dados quantitativos** permitem o levantamento das características gerais da turma no que concerne às estratégias de compreensão leitora que utilizam antes da implementação da proposta pedagógica.

Esta investigação segue o **paradigma interpretativo**, pelo que se procura aprofundar o conhecimento da situação no contexto de estudo, através da interpretação e da compreensão dos fenómenos envolvidos nos sujeitos participantes. Assim sendo, e tal como referem Sousa e Baptista (2011), utilizam-se procedimentos interpretativos, privilegia-se a análise de conteúdo e produzem-se descrições rigorosas, uma vez que o significado atribuído aos fenómenos adquire grande importância para a investigação.

No que respeita à abordagem feita aos assuntos em investigação, é um **estudo exploratório**, uma vez que representa uma primeira abordagem ao assunto. Segundo Dias

(2009, p. 76), as pesquisas exploratórias realizam-se quando “(...) o tema escolhido é pouco ou nada explorado e muito genérico, o que torna difícil formular hipóteses precisas. Neste sentido, envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

2.2. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Face aos objetivos definidos, esta investigação foi desenvolvida em três fases. Na primeira, procedeu-se ao levantamento das estratégias que os alunos utilizavam para melhor compreenderem um texto. Estes dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário e da implementação da primeira proposta pedagógica.

A segunda fase consistiu na implementação de duas propostas pedagógicas que visavam promover nos alunos a utilização de estratégias de compreensão leitora e concomitantemente permitiram à investigadora identificar as estratégias que eram efetivamente utilizadas pelos alunos. Com este propósito, no decorrer das atividades de leitura, recolheram-se informações através do registo audiovisual e da recolha documental das produções escritas dos alunos.

Por fim, na última fase, realizou-se uma entrevista semiestruturada em grupo com o objetivo de identificar as estratégias de compreensão que os alunos afirmam utilizar após a implementação da proposta pedagógica. A análise destes dados permitiu verificar a consciência dos alunos sobre as estratégias de compreensão leitora identificadas nas fases anteriores e, por conseguinte, conduziu à reflexão sobre as implicações pedagógicas e didáticas da proposta implementada.

O Quadro 2 sintetiza as fases da investigação anteriormente descritas.

Quadro 2 – Procedimentos da investigação.

Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Propostas pedagógicas
1.ª Fase: Aplicação de um questionário aos alunos		
<ul style="list-style-type: none"> Identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos antes da implementação da proposta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Inquérito por questionário Registo audiovisual (13.04.2015) 	<p>1</p> <p><i>História com recadinho</i> de Luísa Dacosta</p>

2.ª Fase: Atividades dirigidas para o ensino de estratégias de compreensão leitora		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos; • Ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registo audiovisual (11.05.2015) • Recolha documental das produções escritas (Atividade de pré-leitura: <i>O que sei sobre o autor e a ilustradora? Adivinha as personagens e o enredo da história com base no título e na ilustração</i>) 	<p>2</p> <p><i>O gato e o escuro</i> de Mia Couto</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha documental das produções escritas (Atividade individual de leitura: <i>ficha de compreensão da leitura</i>) 	<p>3</p> <p><i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria</p>
3.ª Fase: Realização de uma entrevista aos alunos		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos depois da implementação da proposta pedagógica; • Verificar se os alunos têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestruturada em grupo 	

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Este estudo contou com a participação de uma turma do 4.º ano de escolaridade que frequentava uma escola pública do 1.º CEB do concelho de Leiria, constituindo o universo participante na investigação. A recolha de dados realizou-se ao longo do 3.º período do ano letivo 2014/2015, período no qual decorreu a Prática Pedagógica do 1.º CEB II.

A turma era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos, caracterizando-se pela sua heterogeneidade ao nível das dificuldades de aprendizagem, das situações económicas e dos contextos culturais e familiares. Assim, nesta turma coexistiam quatro alunos referenciados com NEE, que beneficiavam das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, dois alunos marroquinos, sendo que o português não era a sua língua materna. Além destas especificidades, eram conhecidos, nesta turma, oito casos de famílias com graves dificuldades financeiras que, sendo consideradas pela Segurança Social como desfavorecidos, beneficiavam da atribuição de abono de família.

Tanto o questionário como as propostas pedagógicas foram implementados aos alunos da turma presentes nessa data. Contudo, apenas seis alunos integraram o grupo de participantes no estudo, uma vez que responderam às três partes constituintes do

questionário, estiveram sempre presentes em todas as atividades propostas e realizaram participações orais regulares e constantes ao longo da investigação. Assim sendo, são participantes do estudo quatro alunos do sexo masculino (o Cristiano, o Daniel, o Diogo e o José) e dois do sexo feminino (a Joana e a Maria). Os seis alunos não possuem NEE identificadas, por isso não beneficiam de nenhum tipo de apoio educativo específico. Além disso, o português é a sua língua materna. De forma a preservar a identidade dos alunos, os nomes dos participantes são fictícios.

2.4. DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

As propostas pedagógicas centraram-se no âmbito do ensino da leitura, mais concretamente, da compreensão, pelo que constituiu um objetivo transversal ensinar aos alunos estratégias que têm de adotar antes, durante e depois da leitura com vista a compreenderem o texto. Posto isto, as propostas pedagógicas planificadas contemplavam atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura nas quais se ensinavam estratégias dirigidas para esses três momentos.

Conforme já havia sido apresentado no Quadro 2, selecionaram-se três textos narrativos enquanto objetos de leitura. Esta escolha foi fundamentada em dois aspetos. Por um lado, na perspetiva do leitor, a narrativa é um género discursivo com o qual os alunos estão familiarizados e conseqüentemente tornam-se mais recetivos à sua leitura. Por outro lado, pelas características que são inerentes ao próprio texto, a narrativa possui uma estrutura acessível (situação inicial, complicação, ação, resolução e estado final) e intuitiva (Adam, 1985 citado por Solé, 1998). A escolha dos textos foi, ainda, legitimada pela sua presença nas Metas Curriculares de Português para o 4.º ano de escolaridade, no caso de *História com recadinho* de Luísa Dacosta e *O gato e o escuro* de Mia Couto. Mas também se legitima pela presença no programa de ensino explícito da compreensão leitora – *Aprender a compreender torna mais fácil o saber* (Viana et al., 2010) – no caso do excerto da obra *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria.

As várias atividades desenvolvidas com o intuito de ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora são sucintamente descritas nos Quadros 3, 4 e 5, sendo que, para uma análise mais detalhada, sugere-se a consulta dos planos que se encontram nos Apêndices 22, 23 e 24 (pp. 59-73).

Quadro 3 – Proposta pedagógica 1 – *História com recadinho* de Luísa Dacosta.

Momento	Descrição das atividades
Antes da leitura	<p>Diálogo com vista a promover as seguintes estratégias de pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previsão sobre o conteúdo do texto com base nos indícios paratextuais; • Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos relacionados com a autora Luísa Dacosta e partilha dos seus dados biográficos e bibliográficos; • Problemática sobre a função e a importância dos livros; • Recomendação para o registo do vocabulário desconhecido no caderno.
Durante a leitura	<p>Audição da leitura do texto realizada pela professora que faz paragens em momentos-chave para incentivar os alunos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar as ilustrações; • Responder oralmente a perguntas sobre o texto lido facilitando a compreensão dos principais aspetos e realização de inferências; • Utilizar o dicionário para verificar o significado das palavras desconhecidas; • Formular previsões sobre o desfecho da história e escrever o desenrolar da ação da narrativa.
Após a leitura	<p>Diálogo em torno do texto para incentivar as seguintes estratégias de pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificação das previsões formuladas; • Comparação entre os textos escritos e o desfecho da história; • Reflexão sobre a adequação do título ao conteúdo da história; • Reconto e esquematização (<i>The story face</i>, adaptado de Stall, 2000).

Quadro 4 – Proposta pedagógica 2 – *O gato e o escuro* de Mia Couto.

Momento	Descrição da atividade
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão sobre as estratégias de pré-leitura ensinadas na proposta pedagógica 1, designadamente, ativação de competências enciclopédicas e a formulação de previsões sobre o conteúdo do texto.
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa da leitura em voz alta realizada pela professora e orientada por questões e simultânea observação das ilustrações; • Ensino explícito das seguintes estratégias dirigidas para remediação de problemas de compreensão: reler as partes do texto que não compreendem; assinalar as palavras desconhecidas e pensar sobre o que a palavra faz lembrar; a procurar pistas no texto relendo o que antes e depois da palavra; consultar o dicionário. • Leitura silenciosa.
Após a leitura	<p>Retomar a leitura texto (reler) para realizar as seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferências: “Quem está a contar esta história? Quem poderá ser este narrador? A certa altura verificou que não se conseguia ver a si próprio e chorou. Quem veio em seu auxílio para o acalmar?” • Responder a perguntas de elaboração pessoal: “Para a Dona Gata, o escuro existe dentro de nós. O que que ela dizer com isto? O que é o escuro para ti?”.

Quadro 5 – Proposta pedagógica 3 – *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria.

Momento	Descrição da atividade
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none">• Escuta ativa da leitura em voz alta feita pela professora orientada por questões;• Revisão sobre as estratégias dirigidas para remediação de problemas de compreensão ensinadas na proposta pedagógica 2;• Leitura silenciosa e em voz alta realizada rotativamente pelos alunos.
Após a leitura	<ul style="list-style-type: none">• Realização de um questionário no qual constam tarefas relativas às diferentes componentes da compreensão leitora (compreensão inferencial, compreensão crítica, reorganização e metacompreensão).

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As **técnicas de recolha de dados** são o conjunto de operações realizadas para recolher os dados empíricos, os quais constituem a parte fundamental da investigação (Sousa & Batista, 2011). A técnica ou a combinação de técnicas é selecionada pelo investigador, conforme o tipo de fenómeno em estudo, os objetivos e as possibilidades (Dias, 2009). No caso das investigações qualitativas, as técnicas mais utilizadas são a observação participante, a entrevista e a análise documental (Carmo & Ferreira, 2008).

Com efeito, o recurso a várias fontes de informação e o cruzamento do seu conteúdo permitem recolher vários dados referentes ao mesmo acontecimento, os quais provam a sua veracidade (Sousa & Batista, 2011). Por esta razão e de acordo com as opções metodológicas selecionadas, optou-se por utilizar uma combinação de técnicas de recolha de dados, designadamente, a observação acompanhada pelo registo audiovisual, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a recolha documental das produções escritas dos alunos.

OBSERVAÇÃO

Nesta investigação, a investigadora encontrava-se diretamente envolvida no contexto em estudo, fazendo parte dele, uma vez que desempenhava a função de professora. Portanto, desenvolveu-se uma **observação participante** que permitiu reunir numerosas informações de forma direta e intensiva, completando a informação fornecida pelos inquéritos. Este tipo observação é uma técnica de recolha de dados em que o investigador atua no meio onde investiga, interagindo com os investigados, por forma a ter acesso às suas perspetivas, vivências e problemas (Sousa & Batista, 2011).

Assim sendo, a prática de observação participante decorreu durante a implementação das propostas pedagógicas e forneceu informações para a identificação das estratégias de leitura

utilizadas pelos alunos. Além disso, contribuiu para a planificação das propostas seguintes com vista a promover progressivamente a utilização de estratégias que os alunos não usavam.

A observação participante foi apoiada pelo registo audiovisual e fotográfico, garantindo, assim, uma recolha rigorosa de todas as evidências. Esta técnica de **observação indireta** permitiu captar as participações orais dos alunos nos momentos em que a investigadora os incentivou a utilizarem estratégias de leitura através do questionamento e do diálogo em torno dos livros. Desta forma e com base nas transcrições dos registos audiovisuais (Apêndice 25, pp. 74-80), obtiveram-se dados para verificar se as estratégias que os alunos referiram nos inquéritos eram realmente aquelas que utilizavam, logo pode ser feita uma confirmação ou infirmação das respostas dos inquiridos.

Do mesmo modo, a **observação documental** das produções escritas também complementou a recolha de dados no que concerne à verificação da consciência dos alunos sobre as estratégias por eles adotadas (Dias, 2009).

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário abrange questões relacionadas com o tema em estudo e permite recolher uma amostra dos conhecimentos dos inquiridos (Sousa & Batista, 2011). Neste sentido, o **questionário** foi aplicado com a finalidade de identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos antes da implementação da proposta pedagógica. Este instrumento de recolha de dados (Apêndice 26, pp. 81-82) apresenta uma estrutura tripartida, dada a especificidade das variáveis em estudo – estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A sua construção fundamentou-se nas listas de autoquestionamento sobre as estratégias de compreensão leitora de Sim-Sim (2007) e também teve como referência o questionário dirigido para o uso de estratégias de leitura apresentado por Ribeiro, Viana, Cadime, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira (2010). A primeira parte do questionário dirigia-se para as estratégias de pré-leitura, contendo oito itens de resposta fechada, nas quais o inquirido tinha duas opções de resposta (sim ou não – escala nominal). Na segunda parte apresentavam-se 13 questões referentes às estratégias de compreensão utilizadas durante a leitura, nas quais os inquiridos selecionavam de entre quatro modalidades de resposta apresentadas (sempre, muitas vezes, raramente ou nunca – escala de ordem) aquela que mais se adequava às suas atitudes. Na terceira parte, os inquiridos

eram questionados sobre as estratégias de pós-leitura, tendo de selecionar também uma das quatro opções da escala referida anteriormente.

Após a redação do questionário, procedeu-se à realização de um pré-teste, tendo sido aplicado a alunos com diferentes aproveitamentos escolares que também frequentavam o 4.º ano de escolaridade. Desta forma, confirmou-se o grau de fiabilidade e de validade de cada questão e garantiu-se que a linguagem utilizada era acessível ao público em questão, de modo que os alunos inquiridos não precisassem de mais explicações do que aquelas que estavam escritas.

O questionário foi aplicado em três momentos distintos, isto é, antes, durante e após a leitura do texto *História com recadinho* de Luísa Dacosta, cuja obra literária integrou a primeira proposta pedagógica. Conforme já foi referido, a turma participante era constituída por 17 alunos, no entanto apenas 13 alunos responderam às três partes do questionário, uma vez que os restantes quatro alunos não se encontravam presentes no momento da aplicação de uma das partes.

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

A entrevista pode ser entendida como um procedimento de recolha de informação que utiliza a comunicação verbal. Esta técnica consiste numa interação direta e imediata entre o entrevistador e o entrevistado que permite ao primeiro controlar a obtenção dos dados com muito mais eficácia e validade do que noutras técnicas, uma vez que esta técnica permite uma maior aproximação da situação real (Dias, 2009).

Optou-se por elaborar uma **entrevista semiestruturada**, pois este tipo de técnica permite formular questões com maior liberdade, embora focalizadas no assunto em estudo. Através desta técnica de recolha de dados pretendeu-se identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos após da implementação da proposta pedagógica.

O guião da entrevista (Apêndice 27, pp. 83-84) possuía 10 questões abertas que davam aos alunos a possibilidade de se exprimirem livremente e de justificarem as suas afirmações. Para a validar o guião da entrevista e também com o intuito de confirmar se as questões forneciam as informações pretendidas, realizou-se um pré-teste e procedeu-se às reformulações necessárias para a redação final do guião da entrevista.

A entrevista semiestruturada realizada em grupo com os seis alunos participantes no estudo foi gravada em registo áudio e, posteriormente, transcrita (Apêndice 28, pp. 85-90)

respeitando todas as características próprias do discurso oral dos participantes, sendo mantidos aspetos próprios da oralidade, nomeadamente, contrações e repetições de palavras, eventuais incorreções ao nível da concordância de género ou número.

2.6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS

Perante a metodologia de investigação qualitativa adotada, seleccionou-se a **análise do conteúdo** para realizar o tratamento dos dados resultantes da entrevista. A seleção dos conceitos que constituem o quadro analítico deste estudo foi realizada com base na revisão da literatura apresentada no capítulo do Enquadramento teórico. À luz da literatura, existem várias taxonomias para classificar as estratégias de compreensão leitora. A classificação dos processos de compreensão atribuída por Irwin (1986) e a distinção das estratégias em função dos momentos de leitura proposta por Solé (1998) e corroborada por Sim-Sim (2007) e por Ribeiro *et al.* (2010) são exemplos disso. Perante este quadro teórico, o modelo de análise elaborado baseia-se nesta última classificação, em virtude de a investigadora se sentir mais familiarizada com esta taxonomia e também de a reconhecer como mais estruturadora para o ensino-aprendizagem de estratégias de compreensão leitora. Por essa razão, as propostas pedagógicas implementadas e a construção dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o questionário e a entrevista, realizaram-se segundo os três momentos de leitura: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Assim sendo, elaborou-se o modelo de análise apresentado no Quadro 6, segundo o qual as respostas dos alunos à entrevista foram categorizadas, conforme se pode verificar na grelha de análise do conteúdo que se encontra no Apêndice 29 (pp. 91-96).

Quadro 6 – Modelo analítico das estratégias de compreensão leitora em função dos momentos de leitura.

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Descrição
Estratégias usadas antes da leitura	Antecipação do conteúdo do texto	Analisa o título do texto para efetuar previsões.
		Analisa as ilustrações para efetuar previsões.
		Folheia livro ou percorre o texto superficialmente.
	Ativação de conhecimentos	Relembra informações sobre o autor.
		Relembra informações sobre o ilustrador.
Estratégias usadas durante a leitura	Identificação e remediação de lacunas na compreensão de palavras ou partes do texto	Sublinha a palavra ou expressão desconhecida.
		Relê o que não compreende e procura pistas no texto antes de depois da palavra ou expressão que compreende.
		Utiliza o dicionário ou o vocabulário anexo ao texto para clarificar o significado de palavras desconhecidas.
		Pensa sobre o que a palavra faz lembrar com base nos conhecimentos prévios.
	Localização dos aspetos relevantes do texto	Relê sucessivamente.
		Transcreve.
		Assinala/sublinha.
	Formulação de perguntas à medida que avança na leitura do texto	Questiona-se sobre os elementos da narrativa.
		Questiona-se sobre o motivo de não compreender.
		Questiona-se sobre as partes estruturais da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão).
		Não se questiona.
Estratégias usadas depois da leitura	Identificação das ideias principais	Relê todo o texto.
		Realiza uma leitura seletiva.
		Reconta a história (enuncia o conteúdo de forma contraída).
		Distingue as ideias essenciais da informação acessória.
	Reorganização da informação	Identifica e ordena as ações (sublinhar e/ou numerar).
		Identifica as partes estruturais da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão).
	Identificação e remediação de lacunas na compreensão	Realiza uma leitura seletiva.
		Relê apenas a parte que não compreende.
		Relê o que não compreende e procura pistas no texto antes de depois dessa parte.

Fonte: Modelo de análise elaborado com base em Solé (1998), Sim-Sim (2007) e Ribeiro *et al.* (2010).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O capítulo da apresentação e discussão dos resultados inclui três aspetos distintos. No primeiro subcapítulo, apresentam-se os resultados do questionário, os quais **caracterizam a turma** (em concreto, os 13 alunos respondentes) no que concerne às estratégias de compreensão leitora que utilizavam antes da implementação da proposta pedagógica. No segundo subcapítulo, apresentam-se e discutem-se os **resultados referentes aos seis participantes**, confrontando-se os dados recolhidos ao longo de cada uma das fases de investigação. Posteriormente, surge uma **síntese** dos resultados.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Através da aplicação do questionário, pretendeu-se caracterizar os alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade quanto às estratégias de compreensão leitora. Os resultados obtidos informam sobre a utilização de estratégias pelos 13 alunos respondentes antes da implementação da proposta pedagógica. Os resultados apresentados em seguida são apenas um sumário, para uma análise mais detalhada, sugere-se a consulta das Tabelas 1, 2 e 3 (Apêndice 30, pp. 97-99) que apresentam a distribuição por frequências das respostas dos alunos relativamente às estratégias que utilizam antes, durante e depois da leitura.

Relativamente às estratégias que utilizam **antes de ler**, 69,2% dos alunos antecipam o conteúdo do texto a partir do título e 76,9% observam as ilustrações para fazerem previsões. No entanto, a estratégia de ativação de conhecimentos prévios sobre o autor é a mais utilizada pelos alunos (92,3%), seguindo-se o assunto do texto (69,2%) e o ilustrador (53,8%). **Durante a leitura**, as estratégias utilizadas com maior frequência são as que visam remediar lacunas de compreensão, designadamente, o uso do dicionário (pergunta 20 – sempre: 53,8%) e o registo do significado das palavras desconhecidas (pergunta 21 – sempre: 53,8%). Além destas estratégias, 46,2% dos alunos relê sempre as partes do texto que não compreende (pergunta 11), 38,5% sublinha as palavras desconhecidas (pergunta 17) e 30,8% deduz o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto (pergunta 18). Por outro lado, as estratégias de localização e memorização dos aspetos relevantes do texto são as menos utilizadas pelos alunos. Deste modo, 38,5% dos alunos raramente sublinham as partes importantes do texto à medida que leem (pergunta 15) e 30,8% nunca o faz. Além disso, a mesma percentagem de alunos nunca elabora notas ou esquemas para destacar a informação durante a leitura (pergunta 16). No que respeita às estratégias usadas

depois da leitura, 69,2% dos alunos relê com muita frequência as partes do texto que não compreendeu (pergunta 22) e 38,5% relê sempre aquelas que considerou importantes (pergunta 23). Para além da releitura, 46,2% dos alunos afirma que, depois de ler, lembra sempre as ideias principais (pergunta 33).

De acordo com estes resultados, deduz-se que, antes da implementação das propostas pedagógicas, os alunos pareciam já utilizar estratégias de compreensão em vários momentos da leitura. Deste modo, destacam-se a antecipação do conteúdo do texto com base nos aspetos paratextuais e a mobilização de conhecimentos prévios sobre o autor (estratégias de pré-leitura). Para corrigir a incompreensão de palavras ou partes do texto, **durante a leitura**, os alunos usam o dicionário, releem e sublinham as palavras que não compreendem. Finalmente, **após lerem o texto**, também é frequente relerem as partes que não compreendem ou aquelas que identificam como importantes.

3.2. RESULTADOS REFERENTES AOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Os resultados apresentados em seguida referem-se aos seis alunos participantes. O cruzamento dos dados do questionário e da entrevista com as produções orais e escritas recolhidas possibilitam corroborar ou refutar a veracidade das respostas dos alunos nos inquéritos referidos e, conseqüentemente, verificar se eles têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam. Posto isto, nesta apresentação de resultados surgem, em primeiro lugar, as respostas dos alunos à entrevista que são confrontadas com as respostas ao questionário, tecendo-se um comentário sobre o incremento ou manutenção das estratégias utilizadas pelos alunos antes da implementação da proposta pedagógica. Em seguida, apresentam-se as evidências recolhidas ao longo da implementação da proposta que, quando confrontadas com os resultados anteriores, permitem averiguar se os alunos estão conscientes das estratégias de compreensão que utilizam.

O CRISTIANO

Estratégias usadas antes da leitura

De acordo com as perguntas da entrevista sobre estratégias de pré-leitura, o Cristiano referiu que, antes de ler o texto, analisa o título para fazer previsões sobre o seu conteúdo, sendo esta a única estratégia de pré-leitura que indicou. Todavia, no questionário realizado antes da implementação das propostas pedagógicas, este aluno havia respondido afirmativamente às perguntas: “Pensei sobre o que o título do texto me faz lembrar?”,

“Tentei adivinhar as personagens do texto que vou ler através da ilustração?”, “Revi o que sei sobre o autor (...)?” e “Revi o que sei sobre o ilustrador (...)?”¹.

A comparação destes resultados do questionário com as respostas à entrevista sugerem que **o aluno já antecipava o conteúdo do texto e ativava conhecimentos prévios antes destas estratégias terem sido explicitamente ensinadas**. Esta afirmação pode confirmar-se na evidência recolhida na atividade de pré-leitura da obra *História com recadinho* realizada no âmbito da primeira proposta pedagógica. A transcrição do registo audiovisual (Apêndice 25) apresentado em seguida comprova que o aluno mobiliza a sua competência enciclopédia para recordar o que sabe sobre recados, logo ativa conhecimentos prévios antes de ler.

Investigadora – (...) O que pode dizer um recado? Quando é que deixamos um recado a alguém?

Cristiano – Deixamos um recado se... é um casal pronto e o homem sai e deixa um recado a dizer, para quando a mulher chega ver.

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 1)

Na seguinte produção escrita (Figura 8) recolhida na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro*, também se pode comprovar a utilização da referida estratégia e ainda a antecipação do conteúdo do texto a partir do título e da ilustração.

Título do livro		<i>O gato e o escuro.</i>
Nome do (a) autor(a)		<i>Mia Couto.</i>
Nome do(a) ilustrador(a)		<i>Danuta Wojciechowska</i>
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração
<ul style="list-style-type: none"> • Os livros mais conhecidos dele é o <i>Beijo da palavrinha</i> e o <i>gato e o escuro</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso que o gato e outros seus amigos gostam de <i>tar no escuro</i>.

Figura 8 – Produção escrita do Cristiano na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

Nesta atividade, o aluno para além de antecipar o conteúdo do texto, também lembrou o que sabe sobre o autor Mia Couto, nomeadamente, a sua produção bibliográfica. Estas evidências sugerem que **o aluno utiliza mais do que uma estratégia de pré-leitura, embora o aluno pareça não ter plena consciência disso**.

¹ Conforme Apêndice 26 – Questionário, pp. 81-82.

Estratégias usadas durante a leitura

Relativamente às estratégias de identificação e remediação de lacunas na compreensão de palavras ou partes do texto, na entrevista, o Cristiano indicou que para deduzir o significado das palavras ou expressões desconhecidas relê e recorre ao contexto, como se verifica na sua resposta à entrevista “(...) eu releio e releio antes dessa parte e depois para compreender”². Além disso, mobiliza os seus conhecimentos prévios para formular uma hipótese sobre significado da palavra desconhecida, conforme se confirma na sua afirmação “eu leio essa palavra e tento imaginar o que é que é (...)”². O aluno também recorre aos suportes auxiliares que o texto dispõe tal como referiu: “(...) se houver vocabulário vou ver se está lá essa palavra”². No que concerne às mesmas estratégias, no questionário, o aluno havia assinalado que muitas vezes relê partes do texto que não compreende (pergunta 11) e procura pistas no texto sobre o significado das palavras desconhecidas (pergunta 18). Além disso, também recorre muitas vezes ao dicionário (pergunta 20).

Ao comparar as respostas de ambos os inquéritos, deduziu-se que o aluno já utilizava estas estratégias para remediar a falta de compreensão antes da implementação das propostas pedagógicas. Porém, estes resultados não são corroborados pelas participações orais do aluno, porque, tal como se pode comprovar na transcrição apresentada em seguida, o Cristiano não utilizou as estratégias que referiu.

Investigadora – Agora que todos já leram, quero que me digam quem é que teve dificuldades em perceber alguma parte do texto e qual a estratégia que utilizaram para resolver esse problema?

(...)

Investigadora – Cristiano.

Cristiano – Sublinhei a palavra.

Investigadora – Só sublinhaste? Como é que fizeste?

Cristiano – Também li a palavra e não percebi muito bem.

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 2)

Através desta transcrição, constatou-se que o aluno sublinhou a palavra e releu-a, mas não procurou pistas no texto, nem recorreu ao dicionário. Esta evidência permite verificar que, embora o Cristiano conheça estratégias que o ajudariam a deduzir o significado da palavra desconhecida, conforme demonstrou nas suas respostas à entrevista, efetivamente ele **parece não as mobilizar quando se depara com um problema de compreensão**. Esta evidência sugere que **não monitoriza conscientemente a sua compreensão**.

² Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Para localizar os aspetos relevantes do texto, considerando as respostas ao questionário inicial, o Cristiano respondeu que muitas vezes escreve notas ou faz esquemas para destacar informações (pergunta 16). No entanto, na entrevista, quando foi questionado sem se fazer referência explícita às estratégias, o Cristiano não a mencionou esta estratégia, esclarecendo que lê “(...) muitas vezes o texto (...) para ver qual é a parte mais importante, se está na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão”³. Estes resultados parecem sugerir que **existe alguma falta de consciência sobre as estratégias de leitura** que visam destacar os aspetos importantes do texto à medida que lê.

Estratégias usadas depois da leitura

Com o objetivo de identificar a ideia principal, o Cristiano afirmou na entrevista que procura “no texto (...) a ação que (...) decorre”³. Embora o emprego da expressão “procurar no texto”³ não clarifique se essa busca no texto é realizada através de uma leitura integral do texto ou de uma leitura seletiva, o facto de referir que procura a ação indicia que o aluno faz uma leitura seletiva, sendo o seu foco a identificação de ações.

No que diz respeito às estratégias de reorganização da informação, o Cristiano explicou na entrevista que identifica as partes estruturais que constituem o texto narrativo, ou seja, verifica “onde está a introdução, o desenvolvimento e a conclusão”³. Os produtos escritos recolhidos (Figura 9) na atividade de pós-leitura realizada no âmbito da proposta pedagógica 3 permitem comprovar que de facto o aluno utilizou esta estratégia de reorganização da informação.

6. Relê o texto. Faz um esquema que apresente a planificação que o autor poderá ter usado para o escrever. Começa por preencher o seguinte quadro.

Personagens	Fernando, passares e o dono das terras.
Espaço	Serra.
Tempo	Quintanilha.
Acontecimento inicial	Os passares fugiram de Fernando.
Acontecimentos intermédios (um ou dois)	O Fernando abrigou os passares. Os passares lucraram o Fernando.
Acontecimento final	O Fernando ficou feliz.

Agora faz um esquema com as informações escreveste.

Introdução { personagens: Fernando, passares e o dono das terras.
 espaço: Serra.
 tempo: Quintanilha.

Desenvolvimento { Acontecimento inicial: Os passares fugiram de Fernando.
 Acontecimentos intermédios: O Fernando abrigou os passares.
 Os passares lucraram o Fernando.

Conclusão { Acontecimento final: O Fernando ficou feliz.

Figura 9 – Produção escrita do Cristiano na atividade de pós-leitura do excerto do texto *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria [8.06.2015].

³ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Apesar de o enunciado da atividade sugerir uma esquematização com base nos elementos da narrativa, o aluno elaborou o esquema com base na estrutura do texto narrativo. Portanto, **o aluno parece estar consciente da estratégia de reorganização da informação que utiliza.**

O DANIEL

Estratégias usadas antes da leitura

Quando foi questionado na entrevista sobre as estratégias de pré-leitura que utiliza, respondeu que, antes de ler o texto, lê o título com o objetivo de “(...) compreender o que é que o texto fala e também se tiver ilustração, vejo ilustrações, porque assim ilustram (...) o que aconteceu no texto”⁴. Esta resposta parece revelar que este aluno reconhece que os aspetos paratextuais, tais como o título e a ilustração, o ajudam a estabelecer predições sobre o texto. No questionário aplicado antes da implementação das propostas pedagógicas, o aluno confirmou que antecipa o conteúdo do texto com base no título. Por seu turno, respondeu negativamente às perguntas: “Tentei adivinhar as personagens do texto que vou ler através da ilustração?”, “Revi o que sei sobre o autor do texto?” e “Revi o que sei sobre o ilustrador do texto?”⁵.

A comparação entre as respostas ao questionário e à entrevista indiciam que a ativação de conhecimentos é uma estratégia que o aluno não utilizava antes da implementação das propostas pedagógicas. Todavia, durante a implementação da primeira proposta pedagógica, essa interpretação é refutada pela participação oral do Daniel na atividade de pré-leitura da obra *História com recadinho*. Como se pode ver na seguinte transcrição (Apêndice 25), **ele ativa os conhecimentos prévios sobre a autora do texto**, nomeadamente, sobre as obras da sua autoria que já leu.

Investigadora – O que sabem mais sobre Luísa Dacosta? Alguma obra que ela tenha escrito...

(silêncio)

Investigadora – Não conhecem nenhuma obra escrita por ela?

Maria – Os elefantes cor-de-rosa.

Investigadora – O elefante cor-de-rosa. Qual era o tema dessa história?

Daniel – Falava sobre elefantes cor-de-rosa que viviam noutra planeta.

(Apêndice, 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 1)

Além disso, a produção escrita realizada no âmbito da atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* (proposta pedagógica 2) também comprova que o aluno mobiliza

⁴ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

⁵ Conforme Apêndice 26 – Questionário, pp. 81-82.

competências enciclopédicas para relembrar o que sabe sobre o autor e o ilustrador, como se pode verificar na Figura 10.

Título do livro		
O gato e o escuro		
Nome do (a) autor(a)		
Mia Couto		
Nome do(a) ilustrador(a)		
Daniel Wojciechowski		
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração
<ul style="list-style-type: none"> • Ele fez o livro e fez a ilustração 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que ela ilustrou o livro do gato e do escuro 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 gatos um normal chamado gato e um escuro chamado escuro.

Figura 10 – Produção escrita do Daniel na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

O confronto destes resultados permite depreender que **o Daniel parece não ter total consciência das estratégias de pré-leitura que utiliza.**

Estratégias usadas durante a leitura

Durante a leitura, com o objetivo de detetar e corrigir falhas na compreensão, o aluno afirmou na entrevista que relê “(...) até ter mais ou menos uma noção do que é que aquilo quer explicar”⁶. Quando não compreende uma palavra, relê as palavras que estão antes e depois daquela que não compreende. Além disso, o Daniel também referiu que recorre ao dicionário. Por sua vez, no questionário, assinalou que muitas vezes relê as partes do texto que não compreende (pergunta 11), procura no texto pistas sobre o significado das palavras desconhecidas (pergunta 18) e usa o dicionário (pergunta 20). Estes resultados indiciam que **o Daniel já utilizava estas estratégias de remediação de lacunas na compreensão do texto mesmo antes do seu ensino explícito.**

Relativamente à utilização de estratégias para localizar e destacar os aspetos mais relevantes do texto, o Daniel explicou na entrevista que para memorizar as partes que são importantes relê sucessivamente essas partes e depois copia-as para o caderno “(...) três vezes, porque assim fica na cabeça”⁶. No questionário, este aluno respondeu que raramente sublinha as partes do texto mais importantes (pergunta 15) e com a mesma frequência escreve notas ou faz esquemas para destacar a informação (pergunta 16). Sublinhar e tomar notas são estas estratégias são referidas por Sim-Sim (2007) como auxiliares na identificação da informação essencial. Contudo, na entrevista realizada após o ensino, o aluno **não faz referência à sua utilização, o que poderá indiciar que não se verificou**

⁶ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Estratégias usadas depois da leitura

Personagens	Bomino, Passaros
Espaço	grande grama
Tempo	Abril
Acontecimento inicial	O Bomino estava triste por os Passaros terem medo dele.
Acontecimentos intermédios (um ou dois)	Depois de uma tempestade e os Passaros se tornaram amigos - se dentro de 2 dias Bomino pôde passar tempo com eles.
Acontecimento final	Ele viveu com os amigos

Agora faz um esquema com as informações escreveste.

Diagrama 1:

```

  Bomino
  ↓
  Luanda &
  ↓
  Luanda
  ↓
  Luanda & Bomino
  ↓
  Bomino & os Passaros
  
```

Diagrama 2:

```

  Luanda
  ↓
  Luanda & Bomino
  ↓
  Bomino & os Passaros
  
```

Diagrama 3:

```

  Luanda
  ↓
  Luanda & Bomino
  ↓
  Bomino & os Passaros
  
```

⁷ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Estas evidências indiciam que, embora o aluno não refira o autoquestionamento como uma estratégia que utiliza com o intuito de reorganizar da informação depois da leitura (Solé, 1998), efetivamente esta é a estratégia que utiliza. Portanto, **o Daniel parece não estar consciente da estratégia que utiliza.**

O Diogo

Estratégias usadas antes da leitura

Na entrevista, o Diogo afirmou que, antes de ler, analisa o título e as ilustrações para efetuar previsões sobre o texto, assim como também relembra o que sabe sobre o autor e o ilustrador. Por sua vez, no questionário, o aluno confirmou que utilizava ambas as estratégias. Destes resultados, pode deduzir-se que **o aluno já utilizava estas estratégias de pré-leitura antes da implementação das propostas pedagógicas.** Nas transcrições apresentadas em seguida pode comprovar-se que o Diogo realizou previsões sobre o conteúdo do texto com base no título e nas ilustrações da capa da obra *História com recadinho* (proposta pedagógica 1) e ativou os conhecimentos prévios sobre o autor da obra *O gato e o escuro* (proposta pedagógica 2).

Investigadora – Então, o que contará essa história? O que é que o título nos dá a conhecer?

(...)

Diogo – Tem a ver com bruxas.

(...)

Investigadora – (...) E o recadinho para quem será?

(...)

Diogo – Da pessoa que tem o coração para a bruxa.

(Apêndice, 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 1)

Investigadora – (...) o que sabemos sobre o autor?

Diogo – Sabemos que é o Mia Couto.

Joana – Sabemos que a ilustradora é a Danuta.

Investigadora – Mia Couto é um autor de que nacionalidade?

Diogo – De Moçambique.

(...)

Investigadora – Que obras conhecem escritas por Mia Couto?

Diogo – Escreveu o *Beijo da palavrinha*.

(Apêndice, 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 2)

Para além destas evidências, a produção escrita (Figura 12) no âmbito da atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* também confirma que o aluno utiliza estratégias acima referidas.

Título do livro			O gato e o escuro.
Nome do(a) autor(a)			Mia Couto
Nome do(a) ilustrador(a)			Danuta Wojciechowska
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...	
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração	
<ul style="list-style-type: none"> • escreveu o livro de Palavrinha e o gato e o escuro. • o nome dele é António Emílio Costa Couto. • nasceu em Macaniquine. • morreu em Lisboa. • recebeu o prémio Nobel. 	<ul style="list-style-type: none"> • ilustrou o livro de Palavrinha e o gato e o escuro. • é esposa do voo do galinho a molhar das bruxas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O gato e o escuro. 	

Figura 12 – Produção escrita do Diogo na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

Através destas evidências pode, ainda, verificar-se que **o Diogo parece estar consciente das estratégias que utiliza antes de ler um texto.**

Estratégias usadas durante a leitura

No concerne às estratégias utilizadas durante a leitura, na entrevista, o Diogo referiu que, quando não compreende uma palavra, primeiro consulta o vocabulário anexo ao texto e, caso este recurso não exista, relê “(...) a palavra que está antes e depois” para descobrir “(...) o que é que falta ali no meio”⁸. Portanto, recorre ao contexto para deduzir o significado das palavras desconhecidas. As respostas do Diogo ao questionário aplicado antes da implementação das propostas pedagógicas indiciam que **ele ainda não utilizava esta última estratégia**, uma vez que assinalou que raramente procura pistas no texto sobre o significado das palavras desconhecidas (pergunta 18). Estas evidências permitem deduzir que o ensino **promoveu o incremento na utilização de estratégias** com vista à remediação de lacunas na compreensão.

Com o objetivo de localizar e destacar os aspetos mais relevantes do texto, na entrevista, o Diogo referiu que primeira “começo a ver em que parte do texto tá, se está (...) no desenvolvimento, na conclusão ou na introdução”⁸, depois relê sucessivamente a parte mais importante. No questionário, assinalou que nunca sublinha as partes mais importantes (pergunta 15) e que raramente escreve notas ou faz esquemas para destacar informações (pergunta 16). A comparação das respostas do questionário e da entrevista sugere que, **as propostas pedagógicas implementadas não promoveram o incremento das estratégias utilizadas pelo Diogo**, no que concerne à localização dos aspetos relevantes do texto.

⁸ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Estratégias usadas depois da leitura

Relativamente à identificação das ideias principais, na entrevista, o Diogo afirmou: “leio a introdução e leio também o primeiro parágrafo do desenvolvimento”⁹. A sua afirmação sugere que o aluno não utiliza estratégias adequadas no que diz respeito à identificação da ideia principal, designadamente, elaborar sínteses á medida que lê, resumir e formular questões (Solé, 1998 e Sim-Sim, 2007). Todavia, a interpretação anterior é refutada pela resposta do aluno na entrevista, quando questionado sobre a elaboração de perguntas à medida que lê: “pergunto-me a mim mesmo: quem, onde, quando, onde, como e... o que é que vai acontecer no final”⁹. Deste modo, o Diogo formula questões de modo a centrar a sua atenção em certas partes do texto, neste caso, nos elementos da narrativa. Peso embora, **pareça não ter consciência de que este tipo de autoquestionamento constitui uma estratégia que facilita a identificação das ideias principais**, conforme indica Solé (1998).

No que diz respeito às estratégias de reorganização da informação, na entrevista o Diogo esclareceu: “releio o texto. E depois começo a ordenar por números (...)”⁹. Portanto, através da sua afirmação, pode deduzir-se que o aluno ordena os principais acontecimentos do texto. Contudo, esta reposta não é corroborada pelo esquema que elaborou (Figura 13) no âmbito da atividade de pós-leitura da obra *Histórias do arco-íris*.

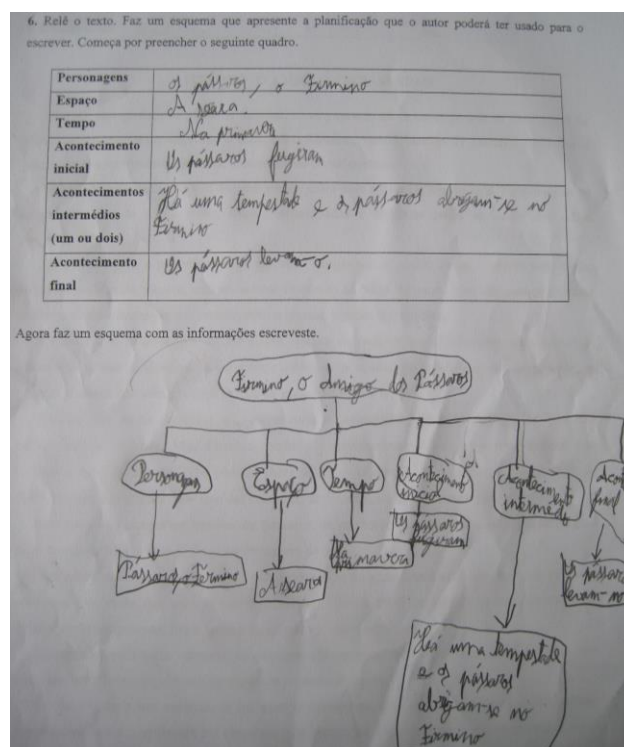


Figura 13 – Produção escrita do Diogo na atividade de pós-leitura do excerto do texto *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria [8.06.2015].

⁹ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Nesta produção escrita, o aluno não ordenou as ações. Em vez disso, optou por produzir um organograma, no qual colocou todos os elementos da narrativa e no qual as ações se encontram todas no mesmo patamar da hierarquia, logo não há ordenação. Esta evidência indica que provavelmente o enunciado induziu o aluno a seguir essa organização em detrimento da estratégia que referiu na entrevista.

A JOANA

Estratégias usadas antes da leitura

Na entrevista, a Joana referiu que antes de ler o texto vê “(...) se tem introdução, desenvolvimento e conclusão. Leio a introdução para perceber mais ou menos como é que são as personagens (...)”¹⁰. Esta resposta parece indiciar que percorre o texto superficialmente para antecipar o seu conteúdo. Além disso, a aluna acrescentou que também verifica “(...) em que ano foi ilustrada (a obra) para saber se foi há muito tempo ou não (...)”¹⁰, pois essa informação permite-lhe verificar “(...) se aquele livro é novo ou velho (...)”¹⁰. Já nas suas respostas ao questionário, a Joana confirmou que antecipa o conteúdo do texto com base no título e nas ilustrações (perguntas 3 e 6) e ativa as suas competências enciclopédicas antes da leitura (perguntas 4, 7 e 8). Estas respostas indiciam que **a aluna já utilizava estratégias de pré-leitura antes do seu ensino explícito**. De facto, a produção da Joana na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* (Figura 14) confirma que ela utiliza as estratégias que referiu no questionário, embora não as tenha referido na entrevista.

Título do livro		<i>O gato e o escuro</i>
Nome do (a) autor(a)		<i>Mia Couto</i>
Nome do(a) ilustrador(a)		<i>Domènec Melé</i>
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração
<ul style="list-style-type: none"> • O gato e o escuro • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 • nasceu em 1980 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustradora • muitos livros • e é uma • ilustradora • muito conhecida • e é uma • ilustradora • muito conhecida • e é uma • ilustradora 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe um gato que é preto • e que se perde no escuro • e depois tenta encontrar • a sua dona. Quando • encontra muda para • a cor branca porque o • ma da cidade.

Figura 14 – Produção escrita da Joana na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

Estes resultados sugerem que esta **aluna parece não estar completamente consciente das estratégias de pré-leitura que utiliza**, porque, na entrevista, quando foi questionada sem

¹⁰ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

se fazer referência a qualquer estratégia específica não conseguiu identificar aquelas que utilizava.

Estratégias usadas durante a leitura

No que se refere às estratégias utilizadas durante a leitura para detetar e remediar problemas de compreensão, a Joana explicou, na entrevista, que relê “(...) desde o início do parágrafo e depois se voltar a não compreender leio o que está antes e depois (...)”¹¹. Quando não conhece o significado de uma palavra, a aluna sublinha-a “(...) para ser mais fácil de encontrar no dicionário (...)”¹¹. No questionário, quando foi questionada sobre este tipo de estratégias, respondeu que relê muitas vezes as partes do texto que não compreende (pergunta 11) e procura no texto pistas sobre o significado dessa palavra (pergunta 18). Além disso, também assinalou que usa sempre o dicionário para encontrar o significado das palavras desconhecidas (pergunta 20). Estes resultados sugerem que **a aluna já usava estas estratégias antes do seu ensino**. Na transcrição apresentada em seguida pode confirmar-se que a Joana relê o que não compreende:

Investigadora – Agora que todos já leram, quero que me digam quem é que teve dificuldades em perceber alguma parte do texto e qual a estratégia que utilizaram para resolver esse problema?

(...)

Joana – Eu voltei a ler a frase e depois tentei compreender.

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 2)

Perante estes resultados, pode concluir-se que a Joana automonitoriza a leitura, identificando lacunas na compreensão de partes do texto ou palavras e **parece seleccionar conscientemente estratégias adequadas para repor a compreensão**.

Com o objetivo de localizar os aspetos relevantes do texto, a Joana afirmou na entrevista que rodeia “(...) as partes que são mais importantes”¹¹. Todavia, no questionário aplicado antes da implementação das propostas pedagógicas, a aluna havia indicado que raramente sublinha as partes do texto mais importantes (pergunta 15). Ao confrontar as respostas obtidas na entrevista e no questionário, pode deduzir-se que a aluna sabe que sublinhar é uma estratégia que permite extrair a informação essencial do texto mais facilmente, tal como afirma Sim-Sim (2007).

¹¹ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Estratégias usadas depois da leitura

De acordo com a pergunta sobre as estratégias para identificar a ideia principal, a Joana respondeu na entrevista: “(...) volto a ler o texto muitas vezes. Depois fico a olhar para uma parte do texto para compreender se é mesmo essa a ideia. E depois respondo à pergunta”¹². A sua resposta indicia que a Joana é um leitor pouco estratégico no que diz respeito à identificação da ideia principal, uma vez que não recorre à leitura seletiva, ao autoquestionamento e à elaboração de resumos, cujas estratégias são sugeridas por Solé (1998) e Sim-Sim (2007).

Relativamente à reorganização da informação do texto, a Joana explicou que identifica as partes estruturais do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e, conforme explicou na entrevista, transcreve “(...) de forma ordenada as partes do texto (mais importantes). A primeira parte da introdução, a segunda até acabar a introdução. Depois vou para o desenvolvimento e faço sucessivamente”¹². Esta resposta à entrevista é corroborada pela sua produção escrita na atividade de pós-leitura da obra *Histórias do arco-íris* apresentada na Figura 15.

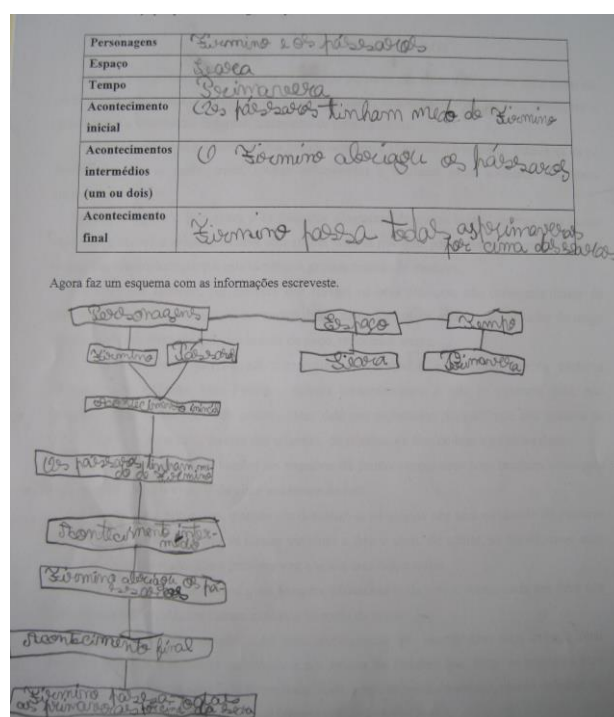


Figura 15 – Produção escrita da Joana na atividade de pós-leitura do excerto do texto *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria [8.06.2015].

No esquema que a aluna elaborou (Figura 9) observam-se os acontecimentos organizados de forma ordenada. Esta evidência permite deduzir que **a Joana parece estar consciente da estratégia que utiliza para reorganizar a informação.**

¹² Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

O JOSÉ

Estratégias usadas antes da leitura

Na entrevista quando foi questionado sobre as estratégias de pré-leitura, o José respondeu “leio o título, vejo as ilustrações, leio o nome do autor e depois a partir dessas informações eu tento ver como é a história”¹³. No questionário inicial, o José **confirmou** que antecipa o conteúdo com base no título (pergunta 3) e recorda o que sabe sobre o autor (pergunta 7) antes de iniciar a leitura. A comparação das respostas do questionário inicial com a entrevista sugere que este **aluno já utilizava estas estratégias antes do ensino das mesmas**. Esta afirmação pode comprovar-se pelas suas intervenções orais, cuja transcrição (Apêndice 25) é apresentada em seguida:

Investigadora – Então *História com recadinho* foi Luísa Dacosta que escreveu. O que dirá esta *História com recadinho*?

José – Tem uma história e depois no fim tem um recadinho.

Investigadora – Olha não te esqueças do dedo no ar. Será isso? Como sabes?

José – Foi um palpite.

(...)

Investigadora – (...) Já que vamos ler uma história que tem uma bruxa gostava de saber o que sabem sobre bruxas.

José – Andam em vassouras e têm gatos pretos.

(...)

Investigadora – Agora temos de ler a história para perceber se tudo isto é verdade, se todas estas previsões que fizemos se confirmam. E o recadinho para quem será?

(...)

José – Da bruxa para o namorado.

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 1)

As respostas do José também são corroboradas pela sua produção escrita na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* apresentada na Figura 16.

Título do livro		
Nome do (a) autor(a)		
Nome do(a) ilustrador(a)		
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração
• É macambata, já escreveu também o livro da palmarinha e já foi o nome artístico dele.	• É ucraniana já ilustrou muitos livros, alguns deles que estão no P.N.L.	• As personagens são gatos e o enredo parece ser um gato coberto que queria ser preto.

Figura 16 – Produção escrita do José na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

¹³ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

Estes resultados das produções orais e escritas do aluno confirmam que **ele parece utilizar as estratégias de pré-leitura conscientemente**.

Estratégias usadas durante a leitura

No que concerne às estratégias utilizadas durante a leitura para corrigir lacunas na compreensão, o José referiu na entrevista que, quando não compreende alguma parte do texto, relê-a, sublinha as palavras desconhecidas que nela constam para posteriormente as procurar no dicionário. Se não compreender alguma palavra, “(...) tento relê-la até ver se consigo. Se não conseguir compreender vejo o que está antes e depois (...)”¹⁴. Acrescentou, ainda, que consulta o vocabulário anexo ao texto e caso este não exista recorre ao dicionário. Nas perguntas do questionário relativas às mesmas estratégias, o José respondeu que relê sempre as partes do texto que não compreende (pergunta 11), nunca sublinha as palavras desconhecidas (pergunta 17) e muitas vezes procura no texto pistas sobre o significado dessas palavras (pergunta 18). Além disso, também assinalou que usa sempre o dicionário para encontrar o significado das palavras desconhecidas (pergunta 20).

Estes resultados parecem indicar que, à exceção da estratégia de sublinhar as palavras desconhecidas, o aluno **já usava estratégias para corrigir a falta de compreensão antes do seu ensino**. Na transcrição apresentada em seguida, pode confirmar-se que, no decorrer da implementação das propostas pedagógicas, o José utilizou a estratégia de sublinhar o que não compreende:

Investigadora – Agora que todos já leram, quero que me digam quem é que teve dificuldades em perceber alguma parte do texto e qual a estratégia que utilizaram para resolver esse problema? José...

José – Eu sublinhei. A minha dúvida era a frase “estava-se naquele desfile de queixas e tristezas”, o que é que quer dizer?

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 2)

Esta evidência indicia que o José identifica lacunas na compreensão, pelo que parece automonitorizar a leitura e **selecionar deliberadamente estratégias para remediar a incompreensão**.

Relativamente às estratégias para identificar e memorizar os aspetos mais relevantes do texto no decorrer da leitura, o José esclareceu na entrevista que relê essa parte, memoriza-a e depois sublinha-a. Porém, no questionário o aluno respondeu que nunca sublinha as partes do texto mais importantes (pergunta 15). Assim sendo, pode deduzir-se que **este aluno não**

¹⁴ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

utilizava esta estratégia de leitura, pelo que as propostas pedagógicas implementadas parecem ter promovido o incremento das estratégias utilizadas pelo José, no que concerne à localização dos aspetos relevantes do texto.

Estratégias usadas depois da leitura

No que concerne às estratégias para reorganizar a informação, o José afirmou na entrevista que vê “(...) qual é a primeira ação, a segunda ação (e assim sucessivamente) até ao fim”¹⁵. Portanto, reorganiza a informação identificando as principais ações de forma ordenada. Esta resposta é corroborada pela evidência recolhida na atividade de pós-leitura da obra *Histórias do arco-íris* (Figura 17).

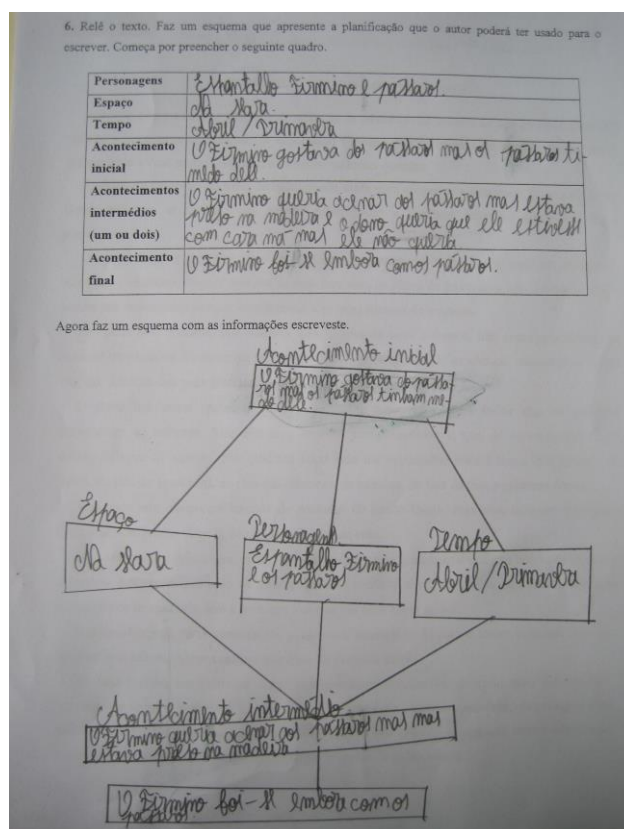


Figura 17 – Produção escrita do José na atividade de pós-leitura do excerto do texto *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria [8.06.2015].

No esquema que produziu (Figura 11), o José utilizou a estratégia que referiu na entrevista, pelo que se pode concluir que **este aluno parece estar consciente da estratégia que utiliza para reorganizar a informação do texto lido.**

¹⁵ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

A MARIA

Estratégias usadas antes da leitura

No que concerne às estratégias de pré-leitura, a Maria explicou na entrevista que lê “(...) o título para perceber a história (...)”¹⁶ e vê as ilustrações e o autor. Face a esta afirmação pode-se deduzir que a aluna antecipa o conteúdo do texto com base no título, nas ilustrações e no autor. Contudo, no questionário inicial, a Maria respondeu negativamente à questão “Pensei sobre o que o título do texto me faz lembrar?”¹⁷ e confirmou que antes de ler relembra o que sabe sobre o assunto do texto, tenta adivinhar as personagens do texto a partir da ilustração e mobiliza os seus conhecimentos prévios sobre o autor. Estas respostas indicam que, à exceção da estratégia de antecipação do conteúdo do texto com base no seu título, **a aluna já utilizava as restantes estratégias de pré-leitura antes da implementação das propostas pedagógicas**. Estes resultados são corroborados pelas evidências recolhidas na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* (Figura 18), na qual a Maria antecipou o conteúdo do texto com base no título e na ilustração, assim como relembrou o que sabe sobre o autor e a ilustradora.

Título do livro		O gato e o escuro
Nome do (a) autor(a)		Mia Couto
Nome do(a) ilustrador(a)		Danuta Wajszczewska
O que sei sobre...		Adivinha as personagens e o enredo da história com base...
o autor	a ilustradora	no título e na ilustração
• sei que escreveu o "beijo da palaninha" em 2013. É que é professor.	• sei que ilustra a "noiva dos golfinhos".	• as personagens que eu acho que são é o gato no escuro.

Figura 18 – Produção escrita da Maria na atividade de pré-leitura da obra *O gato e o escuro* de Mia Couto [11.05.2015].

Para além desta evidência, na seguinte transcrição (Apêndice 25) também se pode confirmar que a Maria mobiliza o que sabe sobre o autor do texto, nomeadamente, a sua bibliografia.

Investigadora – Não conhecem nenhuma obra escrita por ela?

Maria – *Os elefantes cor-de-rosa*.

(Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais – Implementação da proposta pedagógica 1)

Estes resultados sugerem que **a Maria parece estar consciente das estratégias que utiliza antes de ler um texto**.

¹⁶ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

¹⁷ Conforme Apêndice 26 – Questionário, pp. 81-82.

Estratégias usadas durante a leitura

Na entrevista, esta aluna afirmou que, para remediar lacunas na compreensão de palavras ou partes do texto, “primeiro releio o texto, depois se não perceber alguma coisa releio o que está atrás e depois vou ao vocabulário do texto”¹⁸. Quando não compreende uma palavra, a Maria explicou que relê “(...) essa palavra. Tento ver de que verbo vem pra perceber. E se não conseguir descobrir, vou ao dicionário (...)”¹⁸. Quando a aluna foi inquirida relativamente a estas estratégias no questionário, assinalou que relê sempre as partes do texto que não compreende (pergunta 11), bem como sublinha as palavras desconhecidas (pergunta 17) e utiliza o dicionário (pergunta 20). Exceto a estratégia de deduzir o significado das palavras a partir do contexto que a aluna identificou no questionário como uma estratégia que nunca utiliza, as suas respostas indiciam que **ela já utilizava estratégias para corrigir a incompreensão de palavras ou partes do texto antes da implementação das propostas pedagógicas**. Perante estes resultados, pode concluir-se que **a Maria indicia estar consciente das estratégias adequadas para gerir a compreensão da leitura** e para colmatar a falta de compreensão, uma vez que na entrevista enunciou as estratégias que utilizava, ainda que a investigadora não tenha feito referência explícita às mesmas.

De acordo com a pergunta: à medida que leem o texto, o que fazem para destacar a informação importante? A Maria respondeu na entrevista que relê “(...) muitas vezes essa frase, sublinho e... tento memorizar”¹⁸. Contudo, no questionário perante a mesma pergunta respondeu que raramente sublinha as partes do texto mais importantes (pergunta 15). Ao confrontar as respostas obtidas na entrevista e no questionário, pode deduzir-se que após a implementação da proposta pedagógica, a Maria reconhece que sublinhar a auxilia na identificação da informação essencial do texto, tal como afirma Sim-Sim (2007).

Estratégias usadas depois da leitura

Com o objetivo de reorganizar a informação do texto após a leitura, a Maria explicou na entrevista: “faço numa folha de rascunho e ordeno por introdução, desenvolvimento e conclusão”¹⁹. O esquema produzido pela aluna na atividade de pós-leitura da obra *Histórias do arco-íris* (Figura 19) corrobora a sua afirmação.

¹⁸ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

¹⁹ Conforme Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada, pp. 85-90.

6. Relê o texto. Faz um esquema que apresente a planificação que o autor poderá ter usado para o escrever. Começa por preencher o seguinte quadro.

Personagens	Simão e os pássaros.
Espaço	nas árvores.
Tempo	primavera.
Acontecimento inicial	Simão estava infeliz e triste.
Acontecimentos intermédios (um ou dois)	Quando a primavera chegou as árvores chegaram de muito longe com as folhas verdes. O dono das árvores deu-lhes para elas que os pássaros chegaram a sua casa.
Acontecimento final	O Simão ficou amigo dos pássaros.

Agora faz um esquema com as informações escreveste.

INT. Quem-Simão e os pássaros.
 Espaço-nas árvores.
 Tempo-primavera.
 O que-Simão estava infeliz e triste.

DES. O que-Quando a primavera chegou as árvores chegaram de muito longe com as folhas verdes. O dono das árvores deu-lhes para elas que os pássaros chegaram a sua casa.

CONC. O Simão ficou amigo dos pássaros.

Figura 19 – Produção escrita da Maria na atividade de pós-leitura do excerto do texto *Histórias do arco-íris* de José Jorge Letria [8.06.2015].

Posto isto, confirma-se que a Maria utiliza a estratégia de reorganização da informação conforme a descreveu, pelo que **parece estar consciente da mesma**.

3.3. SÍNTESE

Uma análise global dos resultados permite verificar que os participantes deste estudo já utilizavam estratégias de compreensão leitora mesmo antes da implementação da proposta pedagógica, conforme se apresenta em seguida. Ativar os conhecimentos prévios sobre o autor (Sim-Sim, 2007) e antecipar o conteúdo do texto com base na análise do título e das ilustrações (Pereira, 2010b) são as estratégias mais utilizadas pelos seis alunos no momento que **antecede a leitura**. Conforme refere Solé (1998), ambas as estratégias permitem ao aluno planear a sua leitura e formular previsões sobre o texto. Os resultados sugerem, ainda, que apenas metade dos alunos parece utilizá-las com plena consciência, designadamente, o Diogo, o José e a Maria.

No que concerne às **estratégias utilizadas durante a leitura**, os seis alunos também utilizavam estratégias para a identificação e remediação das lacunas na compreensão mesmo antes do seu ensino explícito. A releitura das partes ou palavras que não compreendem, bem como *do que está antes e depois* para deduzir o sentido são estratégias que os seis alunos afirmam utilizar durante a leitura do texto e provavelmente também as mobilizam após a leitura. A releitura é apontada por Vaz (2008) como uma estratégia frequentemente utilizada pelos bons leitores para recuperar a compreensão. Para além desta

estratégia, a consulta do dicionário ou do vocabulário anexo ao texto também é uma estratégia utilizada pelos seis alunos e recomendada por Solé (1998), Sim-Sim (2007) e Vaz (2008). No que diz respeito a este tipo de estratégias, os resultados indiciam que, uma vez mais, apenas metade dos alunos (a Joana, o José e a Maria) demonstraram monitorizar de forma consciente a leitura e mobilizar processos metacognitivos (Giasson, 1993 e Pereira, 2002).

Quanto às estratégias, tais como, sintetizar, parafrasear, sublinhar e tomar notas são consideradas práticas importantes para a destacar as ideias relevantes do texto no decorrer da leitura (Solé, 1998 e Sim-Sim, 2007). No entanto, os resultados sugerem que nenhum dos participantes parece mobilizá-las de forma frequente e consciente.

Depois da leitura, resumir e/ou esquematizar são práticas que permitem a reorganização das ideias principais do texto lido e, conseqüentemente, também promovem a compreensão leitora conforme defendem Solé (1998) e Sim-Sim (2007). Com base nos resultados obtidos, pode deduzir-se que, depois da leitura, os seis alunos utilizam estratégias no sentido de reorganizar as principais informações. Em concreto, as estratégias mais utilizadas são a releitura para identificarem a superestrutura do texto ou as principais ações e a ordenação/numeração dos aspetos identificados anteriormente. Dois alunos (o Daniel e o Diogo) formulam questões que visam identificar os elementos da narrativa, todavia parecem não estar conscientes de que essa estratégia os auxilia na identificação dos aspetos essenciais e na reorganização dessa informação. Os restantes quatro alunos (o Cristiano, a Joana, o José e a Maria) indiciam estar conscientes da estratégia que utilizam para a produção do esquema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação centrou-se nas estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos do 4.º ano de escolaridade de uma escola pública do concelho de Leiria, pretendendo averiguar em que medida eles têm consciência das estratégias que mobilizam. De acordo com os objetivos a que o estudo se propôs, este capítulo visa apresentar as **principais conclusões** sobre as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos participantes e a sua consciência sobre as mesmas, assim como refletir sobre a proposta pedagógica implementada. Além disso, ainda neste capítulo, são identificadas as **limitações** deste estudo e algumas **recomendações** para futuras investigações.

CONCLUSÕES

Saber ler é muito mais do que transformar grafemas em fonemas. Ler é, sobretudo, alcançar a compreensão do texto. Por essa razão, para além de se ensinar a decifrar, é absolutamente necessário ensinar-se a compreender. O desenvolvimento da compreensão leitora, conforme a literatura demonstra, prende-se com o conhecimento do leitor sobre as estratégias que tem à sua disposição para mobilizar de modo adequado e consciente face a cada momento e situação da tarefa de leitura. O professor de língua detém, por conseguinte, um importante papel no ensino explícito destas estratégias, constituindo um modelo ativo para o aluno no que concerne à utilização das mesmas, para que, numa fase posterior, o aluno-leitor as utilize com autonomia e consciência.

Ao analisar as respostas dos alunos aos inquéritos e as suas produções orais e escritas, foi possível responder à seguinte questão: *Quais são as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos do 4.º ano de escolaridade?* Os resultados obtidos sugerem que antecipar os sentidos do texto com base no título e nas ilustrações; ativar conhecimentos prévios sobre o autor; reler; consultar o dicionário; formular hipóteses sobre o significado das palavras ou partes do texto com base no contexto; identificar a superestrutura do texto e as ações da narrativa são as estratégias mais utilizadas pelos participantes no sentido de melhorarem e monitorizarem a sua compreensão leitora.

No que concerne à proposta pedagógica implementada, esta parece ter contribuído para o reforço das estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos, na medida em que foi evidente que os alunos as utilizaram no decorrer das atividades de leitura propostas.

Relativamente à questão *em que medida os alunos do 4.º ano de escolaridade têm consciência das estratégias de compreensão leitora que utilizam?* A análise das respostas dos alunos à entrevista e ao questionário quando confrontadas com as suas produções forneceram dados importantes para responder a esta questão. Assim, os resultados parecem mostrar que os alunos não estão completamente conscientes relativamente a todas as estratégias de compreensão leitora que utilizam. Esta conclusão emerge das respostas dadas no questionário, no qual se fez referência explícita a determinada estratégia e os alunos selecionaram-na como sendo utilizada. Porém, na entrevista, como a pergunta era formulada sem se fazer referência a qualquer estratégia específica, os alunos sentiram dificuldades em referir a mesma estratégia como sendo utilizada. Logo, pode deduzir-se que, embora os alunos mobilizem estratégias para melhor compreenderem os textos, nem sempre o fazem de forma consciente.

Os resultados desta investigação desafiam a reflexão sobre a necessidade de os alunos desenvolverem as suas competências metacognitivas, as quais promovem a tomada de consciência sobre as estratégias de compreensão leitora que utilizam. Com o intuito de desenvolver essa consciência por parte dos alunos, os professores precisam de incentivá-los a falarem sobre as estratégias que utilizam, porque, conforme esta investigação demonstrou, eles revelam dificuldades em identificar as suas estratégias para abordar o texto quando estas não são explicitamente referidas. Neste sentido, sugerem-se práticas que poderiam contribuir para o desenvolvimento da metacognição e para a formação de leitores mais conscientes, tais como, promover o autoquestionamento e a reflexão e dinamizar o diálogo entre os alunos sobre a sua tarefa de leitura e as estratégias que mobilizam.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer da investigação, constatam-se algumas limitações, as quais podem constituir condicionantes que influenciam os resultados obtidos. Em primeiro lugar, a inexperiência da investigadora no âmbito da realização de trabalhos de investigação que exigem um conhecimento profundo sobre os métodos e os instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, a investigadora poderia ter preparado um guião mais centrado de modo que os alunos aprofundassem a descrição das estratégias de compreensão leitora que utilizam, obtendo-se, assim, dados mais concretos.

Outra limitação deste estudo reside no fator tempo que condicionou a implementação de propostas pedagógicas e, conseqüentemente, o ensino explícito dirigido para as estratégias de compreensão leitora, porque, tal como afirma Ribeiro *et al.* (2010), o ensino das

estratégias tem de ser sistemático e alargado no tempo. Para além disso, o tempo que os alunos requeriam para que se tornassem progressivamente mais conscientes das estratégias que já conheciam seria certamente superior àquele que na realidade tiveram para o fazer.

RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Para a realização de futuras investigações no âmbito das estratégias de compreensão leitora, recomenda-se a implementação de propostas pedagógicas que promovam o ensino explícito de estratégias metacognitivas, as quais tornam o aluno mais consciente das estratégias que mobiliza para a compreensão dos textos.

Além disso, o trabalho desenvolvido poderia ser retomado noutros níveis de ensino, por exemplo no 6.º ano, dando a possibilidade de efetuar uma análise comparativa entre cada um dos contextos. Outra possibilidade de investigação tem que ver com a tipologia dos textos utilizados. Neste estudo, os objetos de leitura restringiram-se ao texto narrativo, no entanto outras tipologias textuais exigem a utilização e, consequentemente, o ensino de diferentes estratégias, tal como é afirmado pela literatura. Posto isto, poderia realizar-se um estudo que envolvesse outras tipologias textuais.

Finalmente, uma quarta sugestão seria investigar a existência de uma relação entre as estratégias metacognitivas mobilizadas pelos alunos na leitura do texto e o desenvolvimento de competências de compreensão leitora no âmbito das diferentes componentes (compreensão literal, reorganização da informação, compreensão inferencial e compreensão crítica).

CONCLUSÃO

Neste último ponto do relatório, tecem-se algumas considerações sobre o percurso formativo desenvolvido no decorrer deste Mestrado. De facto, a dedicação, o brio, o foco, a vontade de aprender, a perseverança e a consciência da incompletude e da imperfeição são alguns dos aspetos que caracterizam este percurso e que conduziram à minha des(re)construção pessoal e profissional. As práticas reflexivas e investigativas também constituíram ferramentas fundamentais no que diz respeito ao meu desenvolvimento profissional. No meu ponto de vista, elas permitiram-me desenvolver uma ação educativa mais sustentada e consciente, assim como me mostraram inúmeros caminhos para ensinar e para aprender. Portanto, considero que a reflexão e a investigação colocam nas mãos do professor a possibilidade de fazer escolhas informadas e conscientes e, deste modo, de aprimorar a sua ação educativa, porque estas práticas nos desafiam a questionar, a repensar e a identificar as fragilidades existentes na intervenção pedagógica.

Posto isto, através da realização deste Mestrado, pude enriquecer os meus conhecimentos prévios, reorganizar as minhas concepções, rotinizar hábitos de autoquestionamento, desenvolver a minha capacidade reflexiva e partilhar experiências educativas com professores e colegas. Para além disso, as constantes reflexões escritas individuais elaboradas sobre a minha atuação em contexto de Prática Pedagógica levaram-me a revisitar retrospectivamente os vários domínios da minha ação educativa, a analisá-la criticamente e a reformular as minhas crenças pessoais e profissionais.

Neste sentido, saliento uma aprendizagem que bebe essencialmente do percurso reflexivo vivenciado nas Práticas Pedagógicas: muitas vezes questionava-me sobre a razão pela qual não conseguia que todos os alunos atingissem os objetivos estabelecidos para determinada aula, mesmo que esta tivesse sido *milimetricamente* planificada. Porém, as reflexões sobre a própria prática ajudaram-me a compreender que no processo de ensino-aprendizagem os resultados nem sempre são imediatos. Há, por trás deste processo, um percurso de desconstrução e reconstrução de conceitos e de desenvolvimento de competências que requer tempo, persistência e encorajamento. Além disso, aprendi que é necessário reforçar, rever, recapitular e criar diversas oportunidades de aprendizagem que, para uns alunos são momentos de consolidação, mas para outros são momentos de aprendizagem inicial. Na verdade, conscientizei-me de que, face à heterogeneidade existente numa turma, nem todos

os alunos aprendem ao mesmo tempo e do mesmo modo, por isso cabe ao professor reinventar estratégias e diversificar situações de ensino para garantir que cada um dos alunos aprende. Creio firmemente que esta forma de pensar a educação pode contribuir para solucionar os problemas que a escola continua a enfrentar, nomeadamente, o insucesso escolar e a desmotivação dos alunos.

Quando ao exercício de investigação apresentado neste relatório, para além de me permitir problematizar a minha própria prática com vista, sobretudo, a melhorá-la, também me levou para *mares nunca antes navegados*, criando-me zonas de desconforto e de obscuridade. Apesar disso, considero que a essa insegurança e desconhecimento foram o motor para o desenvolvimento de capacidades, tais como, a pesquisa, a análise e a interpretação que, claramente, me ajudarão a investigar as minhas práticas ao longo de toda a vida.

Por seu turno, a conclusão deste estudo trouxe alguma luz no respeitante ao ensino da leitura, em concreto, da compreensão. Neste sentido, verificou-se que proporcionar aos alunos o conhecimento de diversas estratégias é fundamental para ensinar a compreender, mas não é suficiente para desenvolver a sua consciência relativamente ao uso dessas estratégias. Assim sendo, surge a necessidade de fomentar nos alunos a reflexão e a autoavaliação sobre a sua tarefa de leitura e, de modo generalizado, sobre a própria aprendizagem, pois estas competências torná-lo-ão um aluno-leitor mais autónomo ao longo da vida.

Em jeito de conclusão, importa referir que, embora este relatório espelhe as aprendizagens concretizadas no decorrer deste percurso formativo, contudo o percurso de formação profissional não se esgota aqui. Tal como a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento profissional dos professores é, realmente, uma tarefa para toda a vida (Sim-Sim, 2002 in Viana & Teixeira, 2002). É uma obra permanentemente inacabada, pelo que estou ciente de que as experiências significativas que vivenciei e as atitudes que desenvolvi são apenas os alicerces a partir dos quais edificarei o meu perfil profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais – um livro para adultos sobre a matemática das crianças* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alexandre, F. & Diogo, J. (1990). *Didáctica da geografia – contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (Coord.). (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F & Sardinha, M. (Coord.). (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 131-148.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Gamboa, M. (2014). *Leitura: Descoberta e partilha – o papel dos clubes de leitura*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: DGIDC. Consultado em 29 jun. 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1150>

- Brito, R. & Poeira, M. (1991). *Didáctica da geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Tomé, M. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. Viana, I. Ribeiro & Baptista, A. (Coord.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 237-275.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão leitora. *Interacções*, 7(19), 109-126. Consultado em 20 jul. 2016. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473/427>
- Carvalho, R. & Ponte, J. (2013). Prática profissional para a promoção do cálculo mental na sala de aula: uma experiência no 6.º ano. *Quadrante*, 22, 83-108.
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Custódio, S., Ribeiro, E. & Ribeiro, V. (s.d.). *Geografia – o papel da Geografia na atualidade*. Artigo de opinião. Consultado em 16 fev. 2016. Disponível em http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/magazine_educacao/suplemento-geo/Apêndices/O-papel-da-Geografia-na-atualidade.pdf
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (Coord.). (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República N.º 4 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psico&Soma.

- Dionísio, M. (2004). Literatura e escolarização: a construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74. Consultado em 29 jul. 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8586>.
- Dionísio, M. (2005). Pedagogia da leitura: princípios e práticas. In F. Viana, E. Coquet & E. Martins (Coord.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente 5*. Coimbra: Edições Almedina, 29-39.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Gamboa, M. (2012). A construção escolar do Plano Nacional de Leitura português: do discurso político às práticas. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(3), 1-9.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Jolibert, J. (1989). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lencastre, J. & Chaves, J. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), 2100-2105.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. Consultado em 12 jul. 2016. Disponível em <http://kingstonnetworknumandlitteam.wikispaces.com/file/view/Further+Notes+on+the+Four+Resources+Model-Allan+Luke.pdf>
- Magalhães, O. (2000). O documento escrito na aula de História: proposta de abordagem. *Revista da Associação de Professores de História*, n.º 18, 22-24.
- Martins, A. & Calçada, T. (2014). Ler, hoje. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 277-294.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando: Educação em ciências e ensino experimental – formação de professores*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Mendes, A. (1987). *A História como ciência*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico (vol. I) – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB. Consultado em 13 fev. 2016. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/historia-e-geografia-de-portugal>
- Ministério da Educação. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (2.ª ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português de ensino básico – escrita*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Novak, J. & Gowin, B. (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- OCDE (2009). *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Consultado em 11 jul. 2016. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, Í. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. Comunicação apresentada no VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura e la Escritura, Puebla, outubro. Consultado em 22 jul. 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4451>
- Pereira, Í. (Coord.). (2010a). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (volume 1)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Pereira, Í. (Coord.). (2010b). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (volume 2)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pimenta, J. (2005). A actuação estratégica na leitura de narrativas: os processos integrativos. In F. Viana, E. Coquet & E. Martins (Coord.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente 5*. Coimbra: Edições Almedina, 41-61.
- Pinheiro, Â. (2005). Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado. In F. Viana, E. Coquet & E. Martins (Coord.), *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente 5*. Coimbra: Edições Almedina, 15-28.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp.11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. (2009). O novo programa de matemática como oportunidade de mudança para os professores do ensino básico. *Interações*, 12, 96-114.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

- Ribeiro, O. (2001). *Introduções geográficas à História de Portugal* (2.^a eds.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Rocha, I. (Coord.), Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M., Gonçalves, M., Pires, M. & Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria.
- Roldão, M. (1995). As histórias em educação – a função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, 25-28. Consultado em 15 fev. 2016. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12805226/as-historias-em-educacao-a-funcao-mediatica-da-narrativa-ierg>
- Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância* (Dissertação de Mestrado não editada, Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado em 3 jul. 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/176>
- Silvestre, A. & Ponte, J. (2012). Proporcionalidade direta no 6.º ano de escolaridade: uma abordagem exploratória. *Interacções*, 20, 70-97.
- Sim-Sim, I. (2002). Prefácio. In F. Viana & M. Teixeira. *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica*. EXEDRA, n.º temático: Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, 111-118. Consultado em 8 nov. 2014. Disponível em www.exedrajournal.com/docs/02/10
- Sim-Sim, I., Duarte, C & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME – DEB.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. *Con firma 2010. Ler para aprender. Ler na era digital*, 17-24. Consultado em 12 jul. 2016. Disponível em <https://cld.pt/dl/download/080b3e13-c119-48cb-8eb0-3cd042e992aa/Leer%20para%20aprender.%20Leer%20en%20la%20era%20digital%202010.pdf>

- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. (2.^a ed.) Lisboa: Pactor.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 45-68.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stall, L. (2000). The Story Face he Story Face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 26. Consultado em 26 jul. 2016. Disponível em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10235419&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Vaz, J. (2008). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, Coimbra, 30 junho a 1 julho. Consultado em 27 jul. 2016. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

APÊNDICES

Apêndice 1 – 7.^a e 8.^a Reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a observação

A presente reflexão surgiu no âmbito da observação das atividades desenvolvidas pela Professora Titular, mas também, da observação das interações entre professora-aluno e entre aluno-aluno. Assim sendo, ao longo das duas semanas situei-me na posição de observadora, muitas vezes participante, apoiando a Professora na concretização das suas propostas de planificação.

Este retorno à posição de observadora, após algumas semanas de atuação, foi uma oportunidade favorável para o meu processo de formação, dando-me a possibilidade de esclarecer dúvidas e de desmistificar receios, nomeadamente, em situações como as que enumero em seguida: Aceito ou ignoro as intervenções dos alunos que não são pertinentes ou que não estão de acordo com aquilo que está a ser abordado? Quando verifico que estou a ultrapassar o tempo que tinha planificado para aquela atividade, apresso os alunos para terminarem ou deixo-os prosseguir ao seu ritmo? Se verifico que os alunos fazem barulho excessivo devo fazer um controlo imperativo ou acalmar os alunos explicando serenamente que o seu comportamento não está a cumprir as regras negociadas?

Para cada uma destas questões, não encontrei uma única solução, pelo contrário percebi que existem determinados contextos nos quais devo optar por uma estratégia e outros nos quais devo agir de acordo com outra. Além disso, compreendi também que a imprevisibilidade é um fator que não afeta apenas na minha atuação, é um fator presente mesmo em professores experientes, porque todos os dias são diferentes e os alunos também adquirem comportamentos diferentes, de acordo com vários fatores que os influenciam, como por exemplo, o seu estado emocional e predisposição para as atividades propostas.

Relativamente às intervenções dos alunos, observei que a Professora valoriza e incentiva a participação dos alunos, tirando partido das suas intervenções, sempre que estão relacionadas com o assunto em causa. Este incentivo à participação promove a comunicação em sala de aula e proporciona aos alunos um tempo de interação, partilha de experiências e construção de novas ideias que é tão importante para a aprendizagem. As interações entre as crianças e também entre as crianças e o professor permitem que a criança partilhe das suas impressões e possa compará-las com outras. Tal como Pereira (2002, p. 44) refere “deste modo, através da partilha e da negociação, a criança vai construindo novas ideias, alargando as suas e descentrando o seu modo de ver.” Carita & Fernandes (2002, p. 41) afirmam, também, que “a comunicação na sala de aula (...) visa facilitar a aprendizagem, desenvolvendo, através da linguagem, a capacidade para analisar, raciocinar, inferir sobre o que é ensinado, assim possibilitando a apropriação do saber. (...) é desejável que na aula se estabeleça a *conversação* de modo que todos se exercitem falando e ouvindo os outros.”

No caso das intervenções se desviarem do assunto em discussão, a Professora explica ao aluno que o assunto que está a ser discutido não se relaciona com aquilo que disse, mas que mais tarde lhe dará oportunidade de partilhar com os colegas (por exemplo, no intervalo). Esta atitude está de acordo com o que Arends (1995, p. 429) afirma, “(...) o professor deve centrar claramente a discussão, mantê-la no caminho certo, redirecionando as divagações dos alunos, encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista”.

No que diz respeito ao cumprimento das atividades delineadas na planificação e aos seus respetivos tempos, observei que a professora gere flexivamente as atividades em função daquilo que os alunos demonstram maior interesse ou de acordo com os conteúdos onde revelam mais dificuldades e, por isso, precisam de mais tempo para consolidar e sistematizar os conteúdos. Assim sendo, através da observação e da reflexão, aprendi que as planificações não são estanques e imutáveis, sendo alteradas e adaptadas pelo professor em função de vários fatores, tais como, as exigências cognitivas e motivacionais dos alunos. As investigações de Housner e

Griffey (1985), que comparam as diferenças na planificação e a tomada de decisão em professores experientes e inexperientes, verificaram que

os professores experientes planificavam de antemão para poderem fazer as adaptações necessárias, à medida que as aulas decorriam, e estavam mais preocupados em estabelecer regras para as atividades do que os professores inexperientes. (...) Os professores experientes estavam mais atentos ao desempenho do aluno e envidavam muitos esforços para que as crianças centrassem a sua atenção nos objetivos necessários para obter o sucesso (Arends, 1995, p. 50).

O professor planifica para decidir sobre os conteúdos, os objetivos e as abordagens, com o intuito de se sentir menos vulnerável aquando da atuação, pelo menos numa fase de inicial da sua formação. Porém, compreendi que é fundamental perceber quando devo abdicar daquilo que planifiquei, descentralizando-me dos objetivos previamente definidos e envergar por decisões *in loco* com base nos interesses, nas participações e nas necessidades dos alunos (Arends, 1995).

No que diz respeito à gestão dos ritmos dos alunos e dos tempos para cada atividade, observei que a Professora sugere uma atividade aos alunos que terminarem primeiro para os manter ocupados e possibilita aos restantes a conclusão da atividade, deste que estes estejam devidamente empenhados. Arends (1995) considera esta estratégia um aspeto relevante para a gestão eficaz da sala de aula, porque afirma que este procedimento ocupa os “tempos mortos” dos alunos que terminam primeiro, reduzindo a possibilidade de ocorrerem comportamentos indesejados (conversas, movimentos pela sala, etc.).

No que concerne a regulação de comportamentos, nomeadamente, quando provocam a distração e o barulho exagerado, observei que a Professora começa por controlar os alunos de forma serena, transmitindo-lhes calma e levando-os a equilibrarem o nível de desordem dentro da sala. Este controlo é feito, por exemplo, contando até três, pedindo aos alunos que interrompam as atividades, promovendo um momento de reflexão sobre o seu comportamento e sensibilizando-os para que respeitem as regras negociadas, os colegas e a professora. No entanto, por vezes, este modo de regulação não é eficaz, nomeadamente, com alguns alunos, sendo necessário um controlo mais imperativo, ordenando o silêncio, lembrando as regras e alertando para uma possível penalização. No caso destes últimos alunos, a Professora optou por escrever o nome do aluno no quadro, com o intuito de enfatizar a sua repreensão.

Verifiquei também que, possivelmente, os momentos de desordem e de excesso de ruído ocorrem como consequência das características específicas dos elementos da turma: as suas idades, as suas necessidades sociais e emocionais, as suas carências afetivas e, inclusive, as dificuldades de atenção (no caso dos alunos com hiperatividade). Todos estes fatores desafiaram-me a refletir acerca das necessidades, motivações e interesses dos alunos, sobre os sentimentos que se geram entre os elementos da turma (incompreensão, simpatia, raiva, inveja...), os quais definem o clima do grupo. Segundo Carita & Fernandes (2002), o papel do professor estende-se para além da “explícita tarefa de ensinar”, devendo procurar compreender estes fatores e gerir a dinâmica social e emocional da turma. Esta gestão é afirmada através de estratégias como a clarificação dos valores, o estabelecimento democrático de regras, o debate sobre os problemas e o reforço dado à consideração e ao respeito mútuos. São possíveis estratégias para identificar e resolver os problemas comportamentais do grupo de alunos.

Referências bibliográficas:

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Carita, A & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* (3.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Apêndice 2 – 1.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre as expectativas e sobre os primeiros contactos com o novo contexto educativo

O início deste segundo semestre do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB conduz ao recomeço da Prática Pedagógica, a qual pretende proporcionar a vivência de experiências em contextos diversificados e desenvolver atitudes e competências subjacentes ao exercício da função docente (Guião da Prática Pedagógica II, 2015). Esta Prática Pedagógica II realizar-se-á, ainda no contexto de 1.º CEB, contudo, desta vez o grupo de alunos frequenta o último ano deste ciclo de ensino – o 4.º ano de escolaridade – sendo este aspeto, desde já, o primeiro traço distintivo da Prática Pedagógica I e, conseqüentemente, do desafio que me é proposto. Além disso, esta Prática será realizada numa escola diferente, noutra localidade e pertencente a outro agrupamento, pelo que espero encontrar um contexto diferente do anterior, tanto ao nível das instalações, como ao nível das normas de funcionamento, como também ao nível das características da comunidade escolar e das particularidades dos alunos.

Inevitavelmente, o início de uma nova fase e as exigências que dela advêm provocaram algumas expectativas, não só, relativamente à minha receção por parte dos alunos e da Professora Cooperante, mas também no que respeita ao meu desempenho na seleção de estratégias e de tarefas adequadas à diversidade, aos requisitos e às características do grupo.

Como também não podia deixar de sentir alguma ansiedade, face à minha posição individual na Prática, tornando-me desprovida de um recetor para planear, discutir, refletir e avaliar a minha atuação. Por outro lado, esta situação de individualidade também se figura como uma expectativa, uma vez que me possibilita a observação direta de várias aulas lecionadas pela Professora Cooperante, à medida que vou efetuando as minhas intervenções, tendo a oportunidade de observar as estratégias de uma professora experiente e de contactar com os gestos didáticos que orientam a sua ação educativa. Dito por outras palavras, benefício da posição de espectadora dos seus movimentos pedagógicos e da experimentação das minhas próprias estratégias, enriquecendo o meu processo de formação profissional, através da observação, da investigação e da ação.

Quando tomei conhecimento da instituição escolar e da turma que me iria acolher, também senti alguma ansiedade, uma vez que soube, desde logo, que a turma era constituída por algumas crianças com necessidades específicas, umas por possuírem limitações significativas ao nível da aprendizagem (encontrando-se referenciadas com Necessidades Educativas Especiais Permanentes), outras por serem oriundas de diferentes contextos culturais e sociais. Posto isto, tenciono colaborar para a inclusão de todos os alunos, perspetivando a minha atuação de modo a responder às necessidades educativas de cada um. Cada vez mais, esta realidade de heterogeneidade é uma constante na Educação,

a diversidade dentro das salas de aula deixou de ser uma questão de política, valores ou de referências pessoais. É um facto! Um dos mais importantes desafios que enfrentará enquanto professor, é o de compreender a diversidade dentro do grupo de alunos e perceber como estes aprendem (Arends, 2008, p. 41).

Assim, espero que desta experiência pedagógica resultem muitas estratégias, que me permitam perceber como promover aprendizagens junto de um grupo de alunos com características linguísticas, culturais ou religiosas diversificadas.

Importa enfatizar a importância destas semanas de observação, que contribuíram para que adquirisse um conhecimento pormenorizado sobre o ambiente educativo, o meio envolvente e também sobre as características específicas dos alunos, com o objetivo de desenvolver uma intervenção fundamentada e

adequada às especificidades e à diversidade do público-alvo. De acordo com Estrela (1994, p. 26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (...). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes”. Arends (2008, p. 43) acrescenta ainda que “ao mesmo tempo, os professores devem esforçar-se por obter uma boa base de conhecimentos, o que na realidade acontece às crianças com necessidades especiais e àquelas oriundas de diferentes culturas, quando frequentam a escola, assim como os melhores métodos para trabalhar com essas mesmas crianças e jovens”.

Segundo Estrela (1994), a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, pelo que deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada. Deste modo, durante as primeiras três semanas, envolvi-me num processo de observação e de recolha de dados, que me permitiu construir uma “base de conhecimento” sobre o contexto onde intervirei. Para tal, realizei observação direta acompanhada de alguns relatos verbais da Professora Cooperante e da análise de alguma documentação dos processos individuais dos alunos, utilizando como instrumentos de registo algumas grelhas de observação e fichas estruturadas com os elementos de caracterização. A utilização destas estratégias permitiram-me levar a cabo uma observação metódica e rigorosa, fundada naquilo que Estrela (1994, p. 29) define como “a delimitação do campo de observação” e “a definição de unidades de observação”.

Antes de finalizar a reflexão, pretendo ainda considerar algumas experiências que se destacaram positivamente e me motivaram para integrar este novo contexto educativo. A minha receção na escola foi surpreendente e agradável! À entrada no recinto da escola, um aluno abordou-me para saber se era eu a nova estagiária da sua sala. Mais ainda, no primeiro contacto com a Professora Cooperante senti-me segura e amparada pela receptividade expressa nas suas palavras: “vamos trabalhar em equipa!”. E, por fim, à entrada na sala, vários alunos dirigiram-se para saberem o meu nome.

Além destes episódios, também me senti entusiasmada por observar que esta turma é diferente da outra onde realizei a Prática Pedagógica I, sendo este grupo de alunos mais reduzido e mais consciencializado sobre o respeito pelas regras e sobre seu comportamento dentro da sala de aula. Para além disso, sinto-me desafiada, por ter pela frente uma turma de quarto ano de escolaridade, que se prepara para progredir para um novo ciclo de ensino, na qual coexistem alunos com muitas capacidades e alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, que ainda assim, se encontram perfeitamente integrados na turma.

Referências bibliográficas:

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.) Porto: Porto Editora.

s. a. (2015). *Guião da Prática Pedagógica II*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Apêndice 3 – 5.^a e 6.^a reflexões – contexto de 1.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a intervenção

Na realização desta reflexão baseei-me, maioritariamente, em aspectos relacionais, comportamentais e sociais, que observei ao longo destas duas semanas de intervenção, e que condicionaram a disciplina dentro da sala de aula, determinando, consequentemente, as minhas intenções educativas e a relação pedagógica estabelecida com os alunos.

Para mim, este foco e esta reflexão tornam-se pertinentes, uma vez que, ao longo da minha intervenção senti a necessidade de repensar estratégias, reformular intencionalidades educativas e ponderar acerca dos mecanismos que me permitam criar um clima equilibrado emocionalmente, tanto para mim enquanto professora, como para os meus alunos.

Atualmente, o papel do professor encontra-se em profunda reformulação e, consequentemente, é afetado por uma crescente exigência exercida pela sua participação ativa na educação da sociedade. Ao contrário do professor tradicional, que se assumia como um transmissor de saberes, o “novo” professor torna-se organizador da aprendizagem e instigador do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (Estrela, 1992). Hoje, o professor é ator num sistema educativo aberto e em interação com o meio, por isso

não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral. As desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos fatores que podem explicar os desequilíbrios que afetam tanto a vida social como a vida escolar (Estrela, 1992, p.11).

Assim sendo, este sujeito que promove as aprendizagens dos seus alunos, terá que acompanhar os seus contextos sociais, intelectuais e económicos, readaptando a sua atuação e fomentando uma relação pedagógica na qual transmita segurança, equilíbrio e harmonia emocional e cognitiva.

Refletindo tomo consciência que, apesar disto não querer dizer que eu como professora, tente culpabilizar-me pelo comportamento dos meus alunos, importa interrogar-me sobre quais as atitudes dos alunos que devo ou não consentir na minha sala de aula, isto é, o que devo considerar que é indisciplina ou, dito de outra forma, o que vai contra as regras estabelecidas. No dia vinte e nove de outubro, por exemplo, propus a utilização de um material manipulativo (colar de contas) que veiculava o ensino da subtração, no entanto senti dificuldade em conduzir a tarefa na sua totalidade, porque a turma se manifestou barulhenta e agitada. A introdução na sala de aula de um material didático foi um aspeto pedagógico positivo, porém na condução desta tarefa não proporcionei uma manipulação livre, que permitisse aos alunos a exploração dos objetos. A minha tarefa poderia ter sido planificada, primeiramente, numa perspetiva de motivar e estimular o aluno para a participação na construção de enfiamentos e desta forma para a descoberta do seu próprio conhecimento, e numa segunda atividade, para a exploração didática que eu pretendia desenvolver.

Assim sendo, existe uma justificação para o comportamento dos alunos durante aquela tarefa, por isso os conceitos de desordem e de indisciplina não podem, neste caso, ser colocados em questão, uma vez que nesta pedagogia, tal como refere Estrela (1992), pretende-se que o ambiente seja estimulador, de modo a suscitar o interesse e a participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia.

Desta forma, a corrente pedagógica supramencionada demanda uma noção diferente de disciplina e de ordem na sala de aula, procurando a evolução do conceito de disciplina imposta para o conceito de autodisciplina. Neste último conceito, pretende-se que o aluno compreenda a necessidade de regras e adira voluntariamente às mesmas – “disciplina consentida” (Estrela, 1992, p. 18).

Neste sentido, tornou-se fundamental contemplar no meu plano de intervenção uma sessão que suscitasse a emergência de regras. Nesta sessão, conduzi os alunos à consciencialização da falta de regras na sala de aula e, posteriormente, à negociação de cinco normas que “criam as condições necessárias às aprendizagens coletivas e as restabelecem quando essas condições são postas em causa, elas desempenham um papel regulador funcional, harmonizando o sistema normativo e o sistema produtivo da aula.”, tal como é preconizado por Estrela (1992, p. 52).

Porém, percebi que a criação das regras não assegurou, por si só, as condições para um funcionamento harmonioso das atividades educativas, dado que existe um fator determinante que terei de trabalhar e conhecer de modo a gerir a relação pedagógica. O contexto que envolve o aluno é, inevitavelmente, um fator determinante, para a sua atitude na escola e, por consequência, com o professor. As desigualdades sociais e económicas e os desequilíbrios da sociedade atual vêm-se refletidos no desrespeito e nos conflitos que os alunos manifestam na escola, porque o seu contexto parece não lhes proporcionar competências para interpretar e agir de acordo com as ações do professor, por exemplo, estes alunos têm dificuldade em dar significado a uma punição ou a um tom de voz diferente.

Outro aspeto que gostaria de enfatizar nesta reflexão e que, de certo modo, também determina a disciplina na sala de aula é a transição transposta por estas crianças, que implicou a separação de um vínculo com o educador, bem como a alteração de rotinas e hábitos instalados. De acordo com o que afirma Sim-Sim (2010), a entrada no 1.º Ciclo é uma transição que acarreta uma integração num contexto novo e desconhecido, a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes físicos e sociais. Assim, o professor no primeiro ano de escolaridade terá pela frente o desafio de ajudar a criança a compreender e a reagir a esta transição geradora de expectativas e de ansiedades.

A passagem do jardim-de-infância para o 1.º ciclo exige da criança a maturidade para compreender que as atividades que lhe são propostas têm um caráter diferente e que o contexto no qual se encontram também se alterou. No entanto e pelo que tenho vindo a constatar, essa compreensão surge a par com o amadurecimento da criança de forma progressiva à medida que se apercebe deste novo espaço psicopedagógico, desta forma observo, frequentemente, comportamentos infantis e intervenções verbais pouco pertinentes, que constituem traços caracterizadores da brincadeira e da liberdade próprias do jardim-de-infância.

Referências bibliográficas:

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da Educação Básica*. EXEDRA, n.º temático: Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, 111-118. Consultado em 8 de novembro de 2014. Disponível em www.exedrajournal.com/docs/02/10

Apêndice 4 – Excerto da 5.ª planificação (3 de novembro de 2014) – contexto de 1.º ano de escolaridade

Área Disciplinar	Domínios	Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades	Recursos
(1) Rotina da manhã					
Educação para a cidadania e Português	Regras da sala de aula Oralidade: expressão oral e compreensão do oral	- Convivência em sala de aula - Respeito pelos colegas e pela professora - Articulação; - Entoação e ritmo; - Intencionalidade comunicativa: perguntas, pedidos; - Formas de tratamento e princípios de cortesia; - Regras e papéis de interação oral.	1. Respeitar regras da interação discursiva. 1.1. Escutar os outros e esperar a sua vez para falar. 1.2. Respeitar o princípio da cortesia. 2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 2.1. Reconhecer padrões de entoação e ritmo. 2.3. Cumprir instruções. 2.4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. 4. Produzir discursos com diferentes finalidades. 4.1. Responder adequadamente a perguntas. 4.2. Formular perguntas e pedidos. 4.3. Partilhar ideias e sentimentos.	Diálogo com os alunos sobre o clima e os comportamentos dos últimos dias na sala de aula. Reflexão a partir de imagens projetadas. Consciencialização da falta de regras. Negociação de regras e construção de um cartaz com as regras. Esclarecimento sobre o novo sistema de regulação do comportamento: 25 créditos por dia. Apresentação do quadro diário de registo de créditos. Apresentação da tabela mensal de registo de créditos.	<i>Data show;</i> <i>Power point;</i> Cartaz com as regras; Cartões (20 créditos para cada aluno); Tabela diária de registo de créditos; Tabela mensal de registo de créditos.

(1) Rotina da manhã:

No período da manhã (das 9h às 9h15), após a entrada na sala e dados os bons dias, um aluno marca o estado do tempo no respetivo quadro. **Material:** tabela do estado do tempo e respetivos símbolos.

(2) Rotina da tarde:

No final do dia (das 15h45 às 16h), os alunos arrumam o material nas caixas e pastas, preenchem a tabela do comportamento e contabilizam os créditos que conseguiram obter. Os alunos refletem sobre o seu desempenho, comportamento e cumprimento das regras da sala através de uma reflexão coletiva dinamizada pela professora. A professora contabiliza o número de créditos obtido por cada aluno durante o dia. **Material:** tabela de comportamento, canetas de feltro (verde, amarela e vermelha), tabela de registo de créditos.

Atividade de recurso: banco de recursos

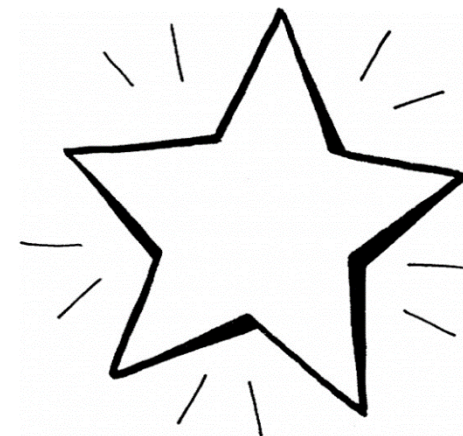
Trabalho de casa: Ficha de trabalho grafema <t> - página 16 do Livro de Fichas de Português

Referências bibliográficas:

- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (2004). *Programa de Estudo do Meio*. Lisboa: ME.
- Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2013). *Matemática 1*. Porto: Areal Editores.
- Borges, I. & Pereira, C. (2013). *Português 1*. Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I. (2014). *Estudo do Meio 1*. Porto: Areal Editores.

Diploma

Avaliação da Semana



Parabéns, _____

por respeitares as regras da sala.

As Professoras

Data

Apêndice 6 – 10.^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a intervenção

Como já vem sendo uma prática frequente nas intervenções anteriores, mais uma vez iniciei a temática a ser estudada com a aplicação de um questionário individual aos alunos. Esta decisão fundamenta-se no objetivo que pretendo cumprir, sendo ele promover aprendizagens a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Macbeth (2000) citado por Arends (2008, p. 262) refere que a aprendizagem se constrói “ (...) sob a forma de redes de conhecimento, (sendo que) o conhecimento prévio filtra as novas informações, determinando se a nova informação apresentada pelo professor será bem integrada e retida pelo aluno”.

Do meu ponto de vista, a prática sistemática do questionamento aos alunos, conduz à reflexão individual sobre aquilo que o aluno sabe relativamente a determinado conceito, sendo que as perguntas apresentadas são a motivação para a reflexão e, simultaneamente, o guião do objeto em torno do qual se reflete. Deste modo, os alunos motivados pela necessidade de responderem a um conjunto de questões, ativam os seus conhecimentos prévios e, mais ainda, possibilitam-me a recolha de informações sobre a forma como compreendem determinados conceitos – conceções alternativas.

Além das potencialidades pedagógicas que já referi, a prática de questionamento aquando da iniciação ao estudo dos conteúdos, motiva a discussão sobre as dúvidas que surgem durante e após a resolução dos questionários e, consequentemente, promove a partilha de ideias e a colaboração de todos os alunos na construção de conhecimentos.

De forma a explorar esta última potencialidade, pareceu-me pertinente informar os alunos do objetivo do preenchimento deste questionário, explicando-lhes que o seu intuito não é a classificação das respostas, em vez disso pretendo que através dele se esclareçam dúvidas e se partilhem ideias. Penso que este esclarecimento pode ajudar os alunos a concentrarem-se mais naquilo que, de facto, são os objetivos da atividade, ao invés de se distraírem a ocultar as respostas para o colega não copiar, tal como observei a determinada altura.

Assim sendo, propus aos alunos uma primeira leitura silenciosa do questionário, tendo surgido dúvidas no significado da palavra “resíduos” e na expressão “lixo indiferenciado”, estas dúvidas foram apresentadas à turma e foi dada a oportunidade dos alunos participarem oralmente para contribuírem na descoberta dos significados. Esta prática visa demonstrar aos alunos que através da colaboração de todos é possível aprender e, neste caso, conhecer o significado de novas palavras.

Após a leitura silenciosa das perguntas também surgiram dúvidas no âmbito da compreensão daquilo que estava a ser perguntado, tendo-me apercebido de que algumas perguntas que formulei não eram claras para os alunos por serem excessivamente sintéticas ou desprovidas de uma situação real, que as contextualizasse.

Por este motivo, foi necessário exemplificar e esclarecer os objetivos das perguntas, para possibilitar que os alunos estivessem esclarecidos daquilo que era pedido em cada uma, eliminando a possibilidade de errarem por incompreensão da pergunta. Este esclarecimento era indispensável, porque sei que só nestas condições, conseguiria ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, sem que a falta de compreensão influenciasse a qualidade da sua resposta. Consciente da minha lacuna no que respeita à formulação das perguntas, aquando da conceção do segundo questionário, tive em consideração as referidas dificuldades de compreensão, procurando formular perguntas claras, bem estruturadas e objetivas.

Após a sequência de ensino que compreendeu duas fases, a promoção de atividades em sala de aula sobre separação de resíduos sólidos e a observação *in loco* de processos de separação e valorização destes resíduos,

propus novamente a realização de um questionário, desta vez, com o objetivo de verificar as aprendizagens dos alunos e de perceber a permanência ou a ausência das suas dificuldades face aos conceitos ligados com os conteúdos em estudo. A realização deste questionário também se iniciou com uma leitura e esclarecimento de dúvidas coletivamente, tendo verificado que os alunos compreenderam todas as perguntas. Depois apoiei os alunos individualmente, observando as suas respostas, emitindo um *feedback* e, nalguns casos, sugerindo possíveis alterações para a resposta.

Deste modo, utilizei uma técnica de avaliação formativa que, por um lado, informa a aprendizagem, através da ativação de conhecimentos prévios e da consciencialização dos alunos sobre as suas dúvidas. Por outro lado, informa o ensino, porque o professor conhece os conhecimentos prévios, as necessidades e as dúvidas dos alunos, direcionando a sua atenção para a seleção das estratégia/atividade mais adequada, que propicie aprendizagens significativas (Lopes & Silva, 2012).

Analizando as respostas aos questionários (fotografias 1 e 2 – em cima questionário realizado antes da sequência de ensino e em baixo questionário realizado após essa sequência), constata-se que os alunos alcançaram os objetivos propostos para esta sequência de ensino, tendo desenvolvido conhecimentos sobre o destino dado aos resíduos e o processo de separação dos diferentes resíduos, como é possível verificar nas seguintes evidências.

Responde às questões seguintes.

- 1) Escreve o nome de todos os contentores de separação do lixo (ecopontos) que conheces. *ecoponto amarelo, azul, verde.*
- 2) Identifica o local para onde se dirigem os veículos que recolhem os materiais colocados nos ecopontos. *fabrículas que fabricam coisas.*
- 3) O que acontece a esses resíduos? *Se transformados em muitas coisas.*
- 4) Identifica três resíduos que devem ser colocados nos contentores do lixo indiferenciado? *as coisas das coisas, roupa e papéis.*
- 5) Onde são depositados esses resíduos? *para as fábricas.*

Responde às questões seguintes.

- 1) Escreve o nome de todos os contentores de separação do lixo (ecopontos) que conheces. *ecoponto amarelo do papel, ecoponto azul do cartão e ecoponto verde do vidro.*
- 2) Identifica o local para onde se dirigem os veículos que recolhem os materiais colocados nos ecopontos. *O local para onde se dirige os veículos é para uma fábrica.*
- 3) O que acontece a esses resíduos? *Os resíduos são lidos e são reciclados para serem utilizados.*
- 4) Identifica três resíduos que devem ser colocados nos contentores do lixo indiferenciado? *Os três resíduos são fruta, papéis e canetas de quadro.*
- 5) Onde são depositados esses resíduos? *Estes resíduos são depositados no lixo.*

Responde às questões seguintes.

- 1) Identifica todos os contentores para separação de resíduos recicláveis que conheces. *contentor amarelo, azul, verde e lixo comum.*
- 2) Identifica o local para onde são transportados os resíduos recolhidos. *valores*
- 3) Descreve, sumariamente, o que acontece aos resíduos recicláveis quando chegam a esse local. *Se chegam a esse valor depois são levados para serem depois transformados em coisas.*
- 4) Há resíduos que não podem ser reciclados, por isso têm de ser colocados obrigatoriamente no contentor do lixo indiferenciado. Escreve o nome de três desses resíduos. *coisas das coisas, guardanapos, coisas de plástico.*
- 5) Identifica o espaço onde os resíduos não recicláveis são depositados. *Atmosfera ambiente.*

Responde às questões seguintes.

- 1) Identifica todos os contentores para separação de resíduos recicláveis que conheces. *Eu conheço o contentor amarelo que é de plástico e metal, o azul é de cartão e papel, o verde que é de vidro, o vermelho que é de tubos e o contentor indiferenciado.*
- 2) Identifica o local para onde são transportados os resíduos recolhidos. *São para a valoriz.*
- 3) Descreve, sumariamente, o que acontece aos resíduos recicláveis quando chegam a esse local. *O que acontece com os resíduos é serem nos ecopontos, as máquinas transformam os resíduos, depois são levados para as fábricas para transformarem os resíduos.*
- 4) Há resíduos que não podem ser reciclados, por isso têm de ser colocados obrigatoriamente no contentor do lixo indiferenciado. Escreve o nome de três desses resíduos. *São caixas, papel, comida e coisas de plástico.*
- 5) Identifica o espaço onde os resíduos não recicláveis são depositados. *São depositados no lixo.*

Fotografia 1 – Através das respostas ao questionário superior é possível verificar que o aluno A8 conhecia os ecopontos, mas o seu conhecimento sobre o destino dos resíduos era muito superficial. Contudo, no questionário inferior, o aluno revela ter desenvolvido alguns conhecimentos sobre o destino, a separação e o tratamento dos diferentes resíduos, atingindo os objetivos propostos para esta sequência de ensino.

Fotografia 2 – Através das respostas ao questionário inferior é possível verificar que o aluno A12 efetuou aprendizagens, revelando um aprofundamento os seus conhecimentos sobre o destino, a separação e o tratamento dos diferentes resíduos, atingindo os objetivos propostos para esta sequência de ensino.

Tal como era previsível, de todas as atividades apresentadas no plano de intervenção, aquela que se tornou mais motivadora para os alunos foi o jogo sobre a separação dos resíduos. A motivação dos alunos pode ser justificada, em primeira instância pelo jogo constituir, por si só, uma atividade lúdica; em segunda instância pela organização dos alunos na realização do jogo (organização por equipas) e, ainda, pelo próprio formato

do jogo, à semelhança do “Quem quer ser milionário?”, é apresentada uma pergunta e um conjunto de quatro respostas das quais os alunos selecionavam a opção correta, expondo um cartão com a respetiva letra.

Derivado às próprias condições de concretização do referido jogo, surgiram alguns aspetos ao nível do comportamento dos alunos que necessitei de regular, nomeadamente, o controlo da altura das vozes dos alunos, a gestão das conversas entre os elementos do grupo coincidentes com o meu diálogo com a turma e, consequentemente a este comportamento, a focalização da concentração dos alunos para as atividades subjacentes ao jogo.

De acordo com estes aspetos comportamentais que pretendia que os alunos desenvolvessem, visto serem fundamentais para que a atividade fosse bem-sucedida, defini as seguintes regras: **a)** o diálogo entre os elementos de cada equipa tem de ser realizado de forma que as outras equipas não consigam ouvi-lo; **b)** cada equipa nomeia um aluno para regular o som das conversas e para chamar atenção quando os outros elementos estão distraídos; **c)** no seio da equipa, os alunos distribuem tarefas, nomeando um aluno responsável por registar as respostas e outro por expor os cartões; **d)** sempre que alguma destas regras for desrespeitada é retirado um ponto à equipa.

Segundo Pato (1995, p, 50) “é indispensável que os alunos contem (...) com algumas regras, básicas e funcionais que constituem o ponto de partida para um regulamento interno”. Fundamentada nesta autora e também nas evidências observadas, esta estratégia de gestão do comportamento centrada nas regras estabelecidas é eficaz, uma vez que observei que os alunos se responsabilizaram pelas suas atitudes, regulando os seus próprios comportamentos, como foi o caso da equipa dos alunos A2, A4, A15 e A17, que após lhe ser retirado um ponto pelo incumprimento de uma regra melhorou o seu comportamento até terminar o jogo.

Apesar de estar consciente de que estas regras auxiliaram na gestão dos comportamentos e no funcionamento do trabalho em grupo, observei que existem ainda aspetos relativos às relações interpessoais entre os elementos de cada grupo que devem ser melhorados através da promoção de mais momentos de trabalho de grupo e da definição de estratégias que fomentem um bom relacionamento grupal.

Assim, durante a realização do jogo evidenciei o seguinte:

- na equipa 1 (A9, A10, A11 e A14), os alunos A9 e A11 lideram o grupo, sendo que os alunos A11 e A14 participaram pouco nas decisões tomadas pelo grupo;
- na equipa 3 (A1, A5, A6, A7 e A16), os alunos A5 e A16 encontram-se numa situação semelhante aos últimos;
- na equipa 2 (A3, A8, A12 e A13), a distribuição das tarefas não foi consensual e a determinada altura a aluna A12 recusa-se a jogar, tendo eu de intervir para ajudar a restituir o entendimento;
- na equipa 4 (A2, A4, A15 e A17), os alunos discutem com o colega que sugeriu uma resposta incorreta.

Considerando o aparecimento destes aspetos relacionais que afetam o funcionamento do grupo, que impedem uma dinâmica adequada e que não são favoráveis à otimização das condições de aprendizagem de todos, Pato (1995) sugere que o professor troque os alunos mais tímidos e menos participativos de lugar. Deste modo, em vez dos alunos mais ativos do grupo estarem tão próximos, sentar os alunos mais passivos entre eles é uma estratégia que pode ajudar estes últimos, porque os insere entre os elementos do grupo que os podem ajudar a superar a sua passividade.

Além desta estratégia que deveria ter adotado, poderia, ainda, induzir os alunos numa reflexão sobre a participação de cada um nas decisões tomadas pelo grupo, consciencializando-os sobre as suas lacunas relacionais e participativas. Como também sobre a manutenção de um clima de trabalho e comunicação, no

qual todos sintam que têm oportunidade para dizer e de fazer, valorizando-se a diversidade de capacidades e de conhecimentos para o enriquecimento da aprendizagem (Pato, 1995).

Refletindo, retrospectivamente, sobre as minhas práticas identifiquei progressos no âmbito da avaliação regulada dos alunos e da gestão adequada dos comportamentos. O primeiro aspeto foi intencional, uma vez que aquando da planificação tinha definido concretizar a avaliação deste modo. Já o segundo aspeto resultou de uma tomada de decisão durante a própria ação, quando verifiquei que o comportamento dos alunos era desadequado, imediatamente solicitei silêncio e, nesse breve período de tempo em que os alunos se acalmavam, refleti sobre uma estratégia que me permitisse prosseguir a atividade, conduzindo os alunos a alterarem os seus comportamentos.

Referências bibliográficas:

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Apêndice 7 – 7.ª reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a intervenção

O plano de atividades que defini para esta intervenção foi construído considerando alguns aspetos fundamentais que em seguida explico: o trabalho interdisciplinar, propondo atividades de todas as áreas curriculares, suportado por um tema indutor – a eletricidade; o envolvimento de todos os alunos nas atividades experimentais, de modo a promover aprendizagens ativas e significativas; a exploração dos conceitos, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e com recurso ao contexto real, tornando-os, desta forma, mais acessíveis e próximos dos alunos.

Estas opções, que nortearam a minha prática, conduziram-me à diferenciação na organização dos alunos e das atividades relativamente a intervenções anteriores. Assim, propus uma atividade na qual os alunos recordaram os seus conhecimentos sobre o assunto em estudo, gerindo momentos de partilha e de discussão sobre essas conceções. Sugerir, também, diferentes atividades sobre os mesmos conteúdos, com o intuito de criar diversas oportunidades de realizarem aprendizagens sobre eles, por exemplo, a visualização e a discussão de fotografias/esquemas, a leitura autónoma e a esquematização. Mais ainda, organizei a turma em pequenos grupos que, durante a atividade experimental, se dirigiram à área de trabalho, onde os materiais se encontravam à sua disposição, proporcionando o seu manuseamento, a experimentação, a previsão, a observação e a partilha das suas descobertas com os colegas.

Contudo, saliento que desta última opção pedagógica advém uma dificuldade relacionada com a gestão do tempo, porque a repetição da atividade experimental junto dos três grupos tornou-a mais demorada. Embora permitisse que todos os alunos participassem na atividade e estivessem ativos no processo de aprendizagem – já que, aprenderam experimentando e observando – por outro lado, comprometeu a concretização das restantes atividades que tinham sido planificadas. Apesar disto, salienta-se ainda, outro aspeto positivo deste modo de organização, uma vez que enquanto um grupo realizava a atividade experimental, os restantes alunos desenvolviam a sua autonomia na realização do trabalho individual que lhes fora atribuído.

Analisando estes aspetos positivos e negativos e considerando o tempo que tinha disponível, no dia seguinte alterei a disposição das mesas (fotografia 1) e optei por concretizar as atividades experimentais em grande grupo. Contudo, mantive a participação dos alunos, nomeando pares de alunos para realizarem a atividade e os restantes colegas observaram. Esta alteração na organização da turma foi uma decisão bastante refletida, parecendo-me ser a mais adequada, uma vez que todos os alunos, no dia anterior, tiveram a possibilidade de experienciar a montagem dos circuitos, de se familiarizar com os materiais e de desenvolver aprendizagens que lhes permitissem compreender as atividades seguintes, ainda que não manipulassem os materiais.



Fotografia 1 – Organização das mesas no espaço da sala de aula, facilitando a participação e a observação por parte dos alunos das atividades experimentais realizadas.

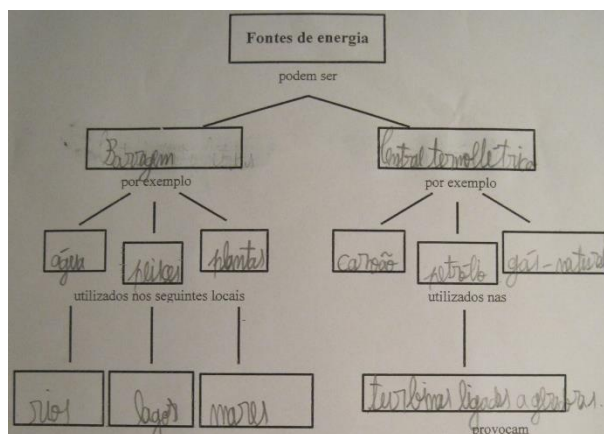
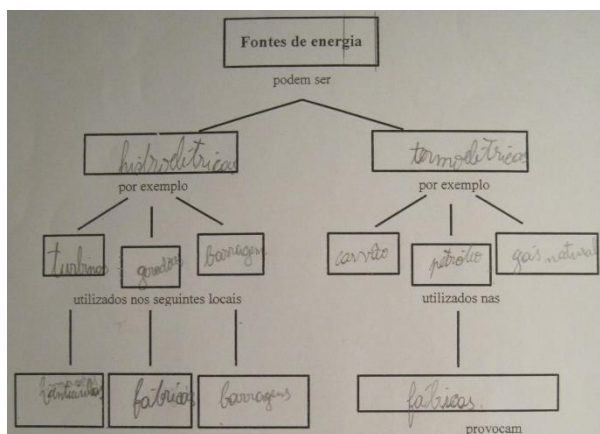
Penso também ser importante salientar que esta organização da sala não só motivou os alunos, como também contribuiu para trabalhar regras de interação oral, atitudes e comportamentos.

Após justificar as estratégias utilizadas na organização dos alunos e dos espaços e na gestão do tempo e das atividades, pretendo agora refletir sobre o desempenho dos alunos, designadamente, as dificuldades que evidenciaram no questionário diagnóstico e na compreensão textual.

O questionário diagnóstico aplicado antes da sequência de ensino sobre a produção da eletricidade e as fontes de energia refletiu que, por um lado, vários alunos conseguiram mobilizar os conhecimentos que adquiriram sobre o parque eólico visualizado anteriormente num vídeo, por outro lado, revelou que os alunos não conhecem o conceito de “fonte de energia”, advindo daí a sua dificuldade em identificar fontes de energia renováveis e não renováveis.

Tal como se evidencia nos registos escritos dos questionários realizados, alunos A1, A4, A9, A19, A11, A16 e A17 mencionaram que a eletricidade é produzida nas “ventoinhas eólicas”. Apenas os alunos A2 e A3 identificaram corretamente um exemplo de fonte de energia renovável – Sol e vento, respetivamente. Com exceção de dois alunos, que não responderam à questão “Como é transportada a energia elétrica até às nossas casas?”, todos referiram que a eletricidade é transportada através de “fios elétricos”, “cabos elétricos” ou “postes elétricos”.

Considerando estes conhecimentos prévios, foi imprescindível, num primeiro momento, esclarecer os conceitos de “fonte de energia” e as suas classificações em “fonte de energia renovável” e “fonte de energia não renovável”, partindo de um exemplo conhecido para a maioria dos alunos como a produção de energia nos parques eólicos. No entanto, verifiquei que nenhum aluno compreendeu qualquer um dos conceitos enunciados, nem mesmo depois da atividade de leitura autónoma e esquematização, tal como se evidencia no seu desempenho no preenchimento do mapa conceitual (fotografias 2 e 3)

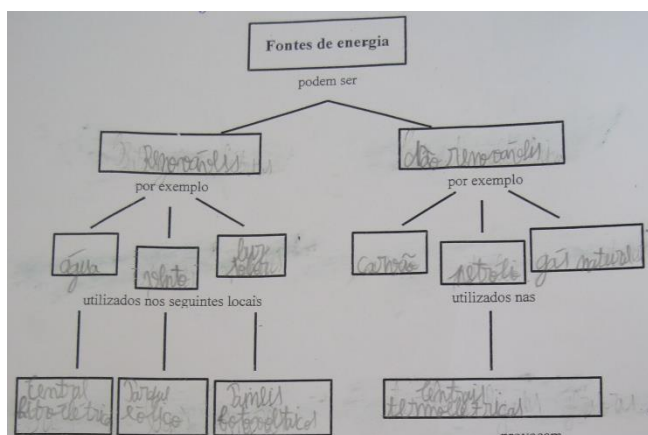


Fotografias 2 e 3 – Os preenchimentos realizados pelos alunos A4 e A11 evidenciam que ambos não compreenderam o que é uma fonte de energia utilizada na produção de eletricidade.

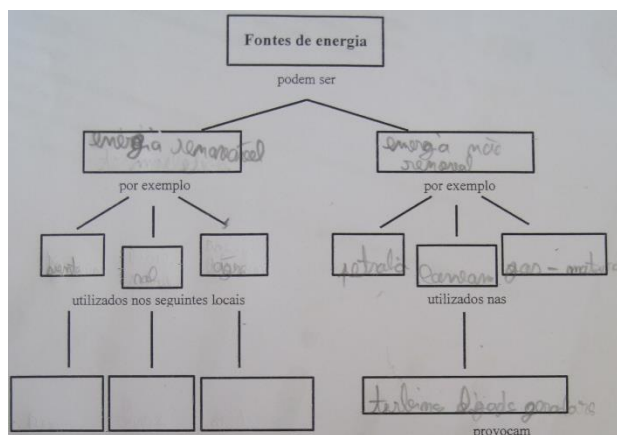
Estas evidências revelam a dificuldade dos alunos na compreensão de textos, a qual pode ser explicada pelo facto dos alunos efetuarem uma única leitura do texto, ficando pela sua decifração, em vez de acederem à sua compreensão. Sendo uma atividade de trabalho autónomo, possivelmente, os alunos realizaram apenas uma primeira leitura e preencheram do mapa de conceitos sem compreenderem o texto.

Posto isto, no dia seguinte, optei por proporcionar aos alunos a audição da leitura do texto feita por mim e, imediatamente a seguir, sem produzir quaisquer interpretações, forneci no mapa conceitual aos alunos, sugeri que observassem o preenchimento que tinham efetuado e incentivei que fizessem as alterações necessárias de acordo com aquilo que tinham compreendido do texto através desta audição.

Observei que alguns alunos, de forma autónoma, identificaram os seus erros e conseguiram corrigi-los (fotografia 4), outros alunos apesar de identificarem o erro não sabiam como corrigi-lo (fotografia 5), sendo que nestes casos ajudei a identificar no texto as informações, fazendo um questionamento oral. Noutros casos ainda, foi necessário encaminhar o aluno para a identificação dos seus erros.



Fotografia 4 – Após a audição da leitura do texto, o aluno A11 identificou todos os seus erros e fez as reformulações necessárias.

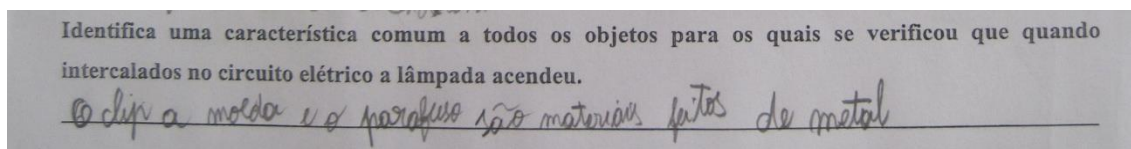


Fotografia 5 – Após a audição da leitura do texto, o aluno A16 identificou todos os seus erros, no entanto sentiu dificuldade em seleccionar a informação para o preenchimento dos espaços.

No âmbito da realização das atividades experimentais com os circuitos elétricos e com os materiais condutores de eletricidade, reconheci as minhas dificuldades, particularmente, no que diz respeito à adequação do vocabulário científico aos níveis de compreensão dos alunos e à condução de explicações claras e simples sobre os vários factos em estudo.

Ao longo da planificação destas atividades sugeriu a necessidade de realizar pesquisas para aprofundar os meus conhecimentos, não só ao nível dos procedimentos para a realização das atividades, como também dos conhecimentos científicos, propriamente ditos. Esta preparação meticulosa de cada uma das atividades transmitiu-me mais confiança no momento de intervenção. Mas, ainda assim, senti algumas hesitações e inseguranças, nomeadamente, quando tinha que explicar aos alunos alguns conceitos mais abstratos ou quando os alunos faziam perguntas inusitadas, por vezes relacionadas com temas divergentes do tema em estudo.

Perante isto, deveria ter feito uma previsão de possíveis questões que os alunos me iriam colocar, precavendo-me com estratégias para explicar os conceitos de forma mais perceptível aos alunos desta faixa etária (fotografia 6).



Fotografia 6 – As dúvidas dos alunos nesta questão levaram-me a explicar a razão pela qual a lâmpada acende na presença da água com sal e do limão. Contudo, senti muitas dificuldades em formular uma explicação com clareza, uma vez que a explicação se prende com as reações químicas que ocorrem.

Após esta intervenção, também não posso deixar de refletir sobre o envolvimento e o empenho dos alunos ao longo da concretização da sequência de atividades experimentais propostas, sendo que observei, por

exemplo, que na segunda atividade experimental os alunos interagiam com os colegas que montavam os circuitos elétricos, com exclamações como “não ligue esse fio aí” ou “tens de ligar esse fio à pilha, se não a lâmpada não acende”.

Este tipo de evidência pode revelar que para alguns alunos as aprendizagens foram efetivamente realizadas, conseguindo identificar quando as ligações do circuito não estavam feitas corretamente. As orientações curriculares corroboram, precisamente, que a realização de pequenas investigações e experiências ajudam os alunos a construir o seu próprio saber de forma sistematizada, integrando o significado de conceitos (ME, 2004). Assim sendo, no meu ponto de vista, penso que após esta atividade, os alunos jamais esquecerão as aprendizagens que concretizaram e, sobretudo, a experiência que vivenciaram durante a montagem dos circuitos elétricos.

Ao concluir a reflexão sobre esta intervenção, é inevitável referir que me senti muito concretizada por conseguir propor uma sequência de atividades de estudo do meio com a inserção de outras áreas do currículo. Esta organização fez mais sentido para mim, enquanto futura professora do 1.º CEB, uma vez que no ensino de monodocência, como é o caso, se pretende que as atividades concebam aprendizagens estruturadas e globalizantes, promovendo a construção holística dos conhecimentos dos alunos.

Referências bibliográficas:

Ministério da Educação. (2004b). *Organização Curricular e Programas: Estudo do meio*. (pp. 101-131). Lisboa: ME.

Apêndice 8 – 4.^a reflexão – contexto de 4.^o ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a intervenção

Ao refletir sobre a minha intervenção, surgem aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem que quero elencar e repensar no sentido de afinar as atuações seguintes. Através da avaliação das atividades realizadas pelos alunos, foram perceptíveis algumas das suas dificuldades, as quais evidencio em seguida.

A atividade em que os alunos tiveram mais dificuldade foi, no âmbito do estudo do meio, designadamente, na compreensão do conceito de atividade económica e, sobretudo, na identificação das atividades económicas pertencentes aos setores primário, secundário e terciário, respetivamente.

Durante a resolução de uma atividade de caça ao intruso sobre os conteúdos designados, observei erros na identificação do intruso e nas justificações insinuadas pelos alunos (fotografias 1 e 2).

Extração mineira	
Qual é o intruso?	
Veterinário	O intruso é o veterinário.
Pescador	
Vendedora	
<u>Motorista</u>	
Jornalista	

Fotografia 1 – Resposta do aluno, que selecionou o motorista como intruso deste conjunto, considerando ser esta a única profissão pertencente ao setor terciário.

Justifica a tua resposta.
O intruso é guarda florestal porque é do setor primário.

Fotografia 2 – Justificação do aluno, que considera a profissão de guarda-florestal pertencente ao setor primário.

Posto isso, constatei que os objetivos planeados não tinham sido atingidos e, consequentemente, que a aprendizagem não se tinha efetuado, pelo que optei por promover uma discussão a partir de um exemplo desta ficha, com o intuito de consciencializar os alunos dos seus erros. Através da participação oral, os alunos compararam as atividades económicas do primeiro conjunto e referiram a justificação da exclusão de uma delas e da inclusão das restantes no mesmo setor. Depois, de forma explícita, referi as diferenças entre as atividades económicas de cada setor e os alunos retomaram a resolução da ficha individualmente.

No final do tempo de resolução, recolhi a ficha para verificar novamente as resoluções dos alunos, tendo constatado que as suas dificuldades prevaleciam (fotografias 3 e 4).

Qual é o intruso?	Justifica a tua resposta.
Veterinário	Pescador é do setor terciário e os outros do secundário.
Pescador	
Vendedora	
<u>Motorista</u>	
Jornalista	

Fotografia 3 – Justificação do aluno, que considera as profissões de pescador, vendedora, motorista e jornalista pertencentes ao setor secundário.

Qual é o intruso?	Justifica a tua resposta.
Veterinário	O intruso é a pescador é a única atividade do setor terciário.
<u>Pescador</u>	
Vendedora	
Motorista	
Jornalista	

Fotografia 4 – Justificação do aluno, que considera a profissão de pescador, pertencente ao setor terciário.

Perante a persistência destas dificuldades, no dia seguinte informei individualmente alguns alunos que as suas respostas poderiam ser melhoradas, solicitando-lhes que repensassem na sua resolução. No diálogo que estabeleci, tornou-se perceptível que, no caso de alguns alunos, as suas dificuldades não só têm que ver com a correspondência das atividades económicas aos setores, como também com a identificação das ações subjacentes a cada profissão.

Assim, comprovadas estas dificuldades, surge a necessidade de planear uma nova sequência de ensino, com tarefas diversificadas e diferentes das anteriores, que possibilitem a todos os alunos uma nova oportunidade de atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos (Lopes & Silva, 2012).

Outro aspeto que pretendo também evidenciar nesta reflexão concerne às dificuldades que senti no momento de planificação, suscitando a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre a obra literária de Luísa Dacosta e também sobre estratégias de compreensão do texto.

Nesta intervenção e conforme combinei com a Professora Cooperante, as atividades no âmbito do português centraram-se na abordagem à “História com Recadinho” de Luísa Dacosta. Este conteúdo revelou-se um grande desafio para mim, por um lado, pelo facto de esta ser a minha primeira experiência no que diz respeito à abordagem de uma obra literária com os alunos desta turma, por outro lado, pela própria resistência oferecida por esta narrativa, devido ao vocabulário, à densidade poética e à linguagem estilística que impõe, cujos aspetos poderiam representar um obstáculo para a compreensão do texto pelos alunos, sob prejuízo destes se desmotivarem.

De que forma posso tornar este conteúdo acessível aos meus alunos? Quais as estratégias mais adequadas para abordar este texto literário? Eram interrogações que permanentemente emergiam na minha cabeça, ao longo da elaboração dos planos de atividades. Por esse motivo, senti necessidade de efetuar leituras de várias obras de literatura para a infância de Luísa Dacosta, de análises ensaísticas da obra em questão e também de rever estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam competências de compreensão de textos.

Além disso, investi na previsão de cada questão colocada aos alunos e de todas as etapas de exploração do livro, tanto ao nível textual, como naquilo que respeita aos elementos paratextuais, os quais, neste livro, assumem um papel preponderante e uma oportunidade excelente para discutir e refletir com os alunos sobre os objetivos da leitura, a definição pessoal do objeto livro, a utilidade dos livros e sua importância.

Esta atividade de reflexão baseou-se na leitura da epígrafe, onde a autora define o que é para ela um livro e ocorreu, em primeira instância, através de uma atividade de escrita individual de um texto orientado pelas seguintes questões: na tua opinião, o que é um livro? Para que serve um livro? Os livros são importantes? Justifica.

Num momento posterior, a partir da seguinte questão apresentada pelo aluno A6: “estas perguntas são apenas relativas aos livros de textos narrativos como este ou são também para outros textos?” iniciou-se a partilha de ideias e à reflexão coletiva. Nesta ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar e justificar as suas opiniões, baseando-se nas respostas que já tinham formulado para as questões enunciadas anteriormente. Na

minha perspectiva, foi por esta razão que a discussão/reflexão se tornou tão estruturada e baseada fundamentalmente nas opiniões dos diferentes alunos, que ocuparam um papel ativo e construtivo na discussão. Posto isto, verifiquei que todos os alunos conseguiram dar o seu contributo, mesmo os mais inseguros, uma vez que se tinham antecipadamente preparado, através dos textos escritos para esta reflexão.

Este foi o momento que mais me surpreendeu, uma vez que pude conhecer a consciência dos alunos sobre a importância e as utilidades dos livros, que justificaram a sua opinião enunciando as possibilidades criativas, imaginativas e construtivas de vários tipos de conhecimentos que os livros nos oferecem (quadro 1).

Quadro 1 – Registo das respostas dos alunos à reflexão escrita sobre os livros, as suas utilidades e a sua importância.

Pergunta: a) <i>Na tua opinião, o que é um livro?</i>	
aluno A4	“Na minha opinião um livro é um caderno cheio de imaginação”
aluno A6	“Na minha opinião um livro é um sonho escrito”
aluno A9	“Um livro é o mundo do «nada é impossível» nas páginas há fantasia sem acabar, quando os abrimos é como se fosse um sonho e quando fechamos isso tudo acaba”
aluno A13	“Na minha opinião um livro é uma história com frases, que contam histórias que os autores nos querem transmitir e sonhamos com os livros”
Pergunta: b) <i>Para que serve um livro?</i>	
aluno A2	“Um livro serve para cada vez aprendermos mais sobre tudo”
aluno A4	“Um livro serve para soltarmos a imaginação”
aluno A13	“Um livro serve para ler e com ele podemos aprender palavras e a escrever tipos de texto”
Pergunta: c) <i>Os livros são importantes? Justifica.</i>	
aluno A2	“(…) em livros encontram-se coisas do passado da família das pessoas.”
aluno A6	“Os livros são importantes porque fazem a imaginação mais fértil (…)”
aluno A8	“Os livros são importantes porque nós falamos sobre o autor e falamos sobre o livro”
aluno A11	“Os livros são importantes porque nos ajudam a sonhar e a compreender as nossas dificuldades.

Após a atuação considero que alteraria os meus planos, uma vez que algumas estratégias que adotei comprometeram o envolvimento dos alunos na atividade, a fluência das atividades e também compreensão dos conteúdos. Mais concretamente, a atividade de exploração dos elementos paratextuais do livro, em vez de efetuar somente o questionamento oral, poderia ter proposto aos alunos fazerem um registo escrito das suas respostas, de forma a motivá-los e a envolvê-los em atividades de identificação, de caracterização e de diálogo sobre estes conteúdos.

Além disso, na atividade no âmbito do estudo do meio, embora apresentasse questões bem definidas para a exploração do vídeo, o tempo seria rentabilizado de forma mais eficaz, se tivesse distribuído uma tira de papel com esse questionário, em vez de projetar as perguntas para os alunos copiarem para o caderno. Também nessa atividade, foi evidente, pelas evidências que apresentei anteriormente, que o recurso escolhido e a respetiva estratégia de ensino não promoveram aprendizagens. Por esse motivo, na próxima planificação irei estruturar uma atividade que permita uma abordagem mais concreta dos conteúdos e com mais significado para os alunos.

Ao longo desta intervenção recolhi informações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos que me indicaram, não só as suas possíveis dificuldades, como também me encaminharam para uma análise sobre as práticas de ensino que adotei. Por consequência, à medida que atuava e operacionalizava o meu plano, senti a necessidade de fazer abrandamentos, recuos, adaptações e de tomar decisões, sujeitando o meu plano a modificações e a adaptações, comprovando, desta forma, o carácter dinâmico e flexível deste instrumento de trabalho do professor.

Referências bibliográficas:

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (pp. 59-78). Lisboa: Lidel.

Apêndice 9 – 10.ª reflexão – contexto de 1.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a avaliação

Este momento reflexivo surgiu no âmbito da observação, que desenvolvi ao longo desta semana de prática pedagógica, na qual tive a oportunidade de observar a avaliação de competências das áreas de Português e de Estudo do Meio.

Por ser uma operação fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tal como afirmam Ribeiro & Ribeiro (1990) e Arends (1995) e, também, por constituir o principal objetivo da Professora Titular ao longo desta semana, a avaliação será o foco desta reflexão. Assim sendo, partindo das minhas observações e das leituras relacionadas com o tema que efetuei, pretendo analisar nesta reflexão dois aspetos: a função da avaliação e a identificação do tipo de avaliação que foi feita aos alunos.

Através da observação, verifiquei que os alunos realizaram duas fichas de avaliação sumativas, uma no âmbito do Português e outra no âmbito do Estudo do Meio. Na ficha de Português pedia-se aos alunos que identificassem os grafemas <a>, <e>, <i>, <o>, <u>, <p>, <t>, <d> e <l>, utilizando cores diferentes ou reconhecendo-os e rodeando-os nas palavras apresentadas, escrevessem corretamente os grafemas com letra manuscrita correspondentes aos grafemas com letra de imprensa, fizessem corresponder os nomes aos desenhos objetos, identificassem e escrevessem os nomes dos objetos, lessem e transcrevessem frases, fazendo-as corresponder a uma imagem e que lessem e dividissem palavras em sílabas. Na ficha de Estudo do Meio com recurso, maioritariamente, à observação de imagens, pedia-se aos alunos que identificassem as imagens que representavam atitudes corretas, identificassem as partes do corpo ligando-as às designações correspondentes, identificassem os objetos utilizados em hábitos de higiene, ordenassem sequências de imagens de acordo com as rotinas diárias, identificassem alimentos saudáveis e identificassem sinais de segurança rodoviária.

Todos estes conteúdos, supramencionados, foram avaliados através de fichas de avaliação, as quais foram realizadas, individualmente, pelos alunos com a monitorização da professora.

Após esta breve descrição daquilo que observei, verifiquei que os conteúdos avaliados na ficha de avaliação tinham sido abordados anteriormente. Por isso, este instrumento de avaliação constitui uma avaliação sumativa, que decorre de uma intenção de aferir se os alunos atingiram os objetivos pretendidos.

Deste modo e segundo Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 359, a avaliação sumativa constitui complemento à apreciação das aprendizagens dos alunos, pois permite que se proceda a um “balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa”.

Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 338) consideram a avaliação, “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor de um constante aperfeiçoamento”, por isso uma das funções primordiais da avaliação, concerne no fornecimento de informações, tanto ao professor como ao aluno, sobre os objetivos atingidos e aqueles onde ainda se verificam dificuldades.

Assim sendo, a avaliação além de traduzir informações sobre os alunos, deverá integrar uma orientação para o professor, na medida em que este tomará decisões sobre as unidades de ensino ou objetivos que deverão, novamente, fazer parte da sua planificação, uma vez que ainda não foram atingidos. Posto isto e, na minha perspetiva, a realização de uma avaliação sistemática dos objetivos atingidos pelos alunos, poderá originar maiores progressos na minha formação, uma vez que a avaliação constitui uma oportunidade para o

professor identificar e delinear estratégias que traduzam maior sucesso dos alunos na construção de aprendizagens.

Além desta função, a avaliação também pode desempenhar um papel motivador para os alunos, uma vez que os informa sobre os conhecimentos ou aptidões que adquiriram, podendo constituir um indicador de sucesso ou, por seu turno, desempenhar um papel orientador dos esforços dos alunos, no sentido de ultrapassar dificuldades relativas às aprendizagens não efetuadas (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Nesta reflexão importa, ainda, considerar as circunstâncias da realização da ficha de avaliação e as respetivas reações dos alunos, uma vez que, e ao contrário do que acontece com alunos de outras faixas etárias, não verifiquei ansiedade ou tensão aquando da sua realização. Penso que esta tranquilidade, pode dever-se ao facto da Professora Titular ter conversado, anteriormente, sobre a realização das fichas de avaliação, mas também por lhes ter proporcionado atividades de treino e revisão dos conteúdos que nela foram avaliados.

Além disso, a Professora promoveu um ambiente no qual as possibilidades de copiar eram reduzidas e deu a conhecer aos alunos que o momento de avaliação prima pela concentração e pela atenção às instruções que são expressas pela Professora.

Concluindo esta reflexão, compreendi que o papel da avaliação se estende muito para além da classificação dos alunos, constituindo um instrumento de mediação de informação, não só, sobre os alunos e as competências que adquirem, mas também, sobre as práticas de ensino do professor e as estratégias que deve, ou não, reformular.

Referências bibliográficas:

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Apêndice 10 – 5.^a reflexão – contexto de 4.º ano de escolaridade

Reflexão: refletindo sobre a intervenção

A oportunidade de intervir duas semanas consecutivas, possibilitou-me efetuar reformulações nos planos da primeira intervenção, com base nos aspetos negativos que referi na reflexão anterior. Assim, nesta semana de intervenção registei progressos nas minhas práticas de ensino, que consequentemente viabilizam o sucesso no processo de aprendizagem dos alunos. Seguidamente, apresentarei, de forma reflexiva, as evidências que fundamentam os progressos acima referidos.

Considerando as dificuldades reveladas na semana anterior, no que respeita à identificação das atividades económicas e dos setores correspondentes, nesta intervenção, planeei uma sequência de atividades na qual os alunos detetaram as suas dificuldades, criando diversas oportunidades para melhorarem a sua aprendizagem.

Assim, em primeiro lugar, apresentei aos alunos um exemplo prático, onde várias atividades pertencentes aos três setores estão envolvidas. Em segundo lugar, informei os alunos sobre o seu desempenho na atividade de “caça ao intruso” realizada na semana anterior, promovendo a discussão coletiva sobre os erros mais frequentes e incentivando os alunos a reformularem as respostas incorretas. Em terceiro lugar, propus uma nova atividade de caça ao intruso, criando uma oportunidade para os alunos verificarem de novo a compreensão do conceito. Por fim, dinamizei um jogo dramático, no qual os alunos criaram personagens pertencentes aos setores estudados, que constituiu, uma vez mais, um exercício de consolidação.

A sequência de atividades descrita integra um conjunto de estratégias, que resultaram na superação das dificuldades sentidas pelos alunos, como se comprova através das suas respostas e das suas intervenções no jogo dramático.

Assim, na atividade de caça ao intruso, os alunos consciencializaram-se dos seus erros e reformularam corretamente as suas justificações (fotografia 1 e 2).

Qual é o intruso?	Justifica a tua resposta.
Veterinário	
<u>Pescador</u>	O intruso é o pescador, porque é o único que pertence ao setor primário.
Vendedora	
Motorista	
Jornalista	

Fotografia 1 – O aluno A2 reformulou corretamente a sua resposta e a respetiva justificação.

Qual é o intruso?	Justifica a tua resposta.
Veterinário	
<u>Pescador</u>	O intruso é pescador, porque é do setor primário.
Vendedora	
Motorista	
Jornalista	

Fotografia 2 – O aluno A3 reformulou corretamente a sua resposta e a respetiva justificação.

Na nova atividade de caça ao intruso, posso afirmar que os alunos compreenderam efetivamente os conceitos em estudo, porque verifiquei que apenas três identificaram mal um dos cinco intrusos, sendo que os restantes identificaram todos os intrusos corretamente e a respetiva justificação.

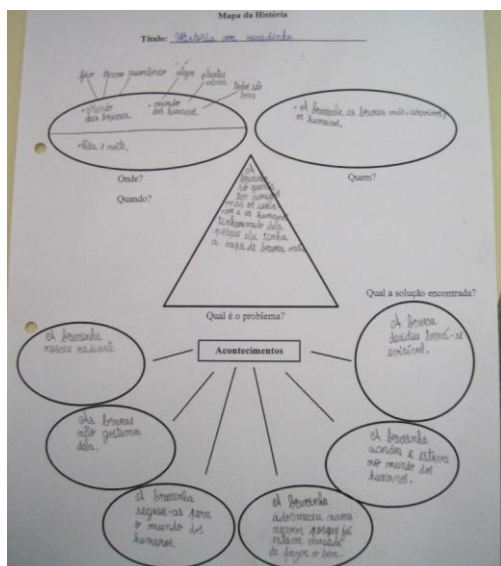
Durante o jogo dramático, também foi possível comprovar os conhecimentos construídos pelos alunos, tendo observado que todos os grupos conseguiram criar personagens com profissões relacionadas com o setor que lhe tinha sido atribuído e, também, definir uma personagem intruso relativamente ao setor (quadro 1).

Quadro 2 – Transcrição do vídeo do jogo dramático.

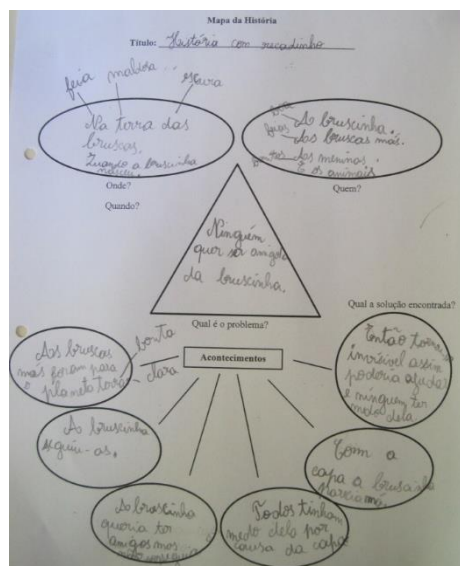
Grupo responsável pelo setor primário:	
Alunos A2, A7, A9, A12, A15 e A17	um mineiro, um pescador, um agricultor, dois criadores de animais e um jornalista (intruso).
Grupo responsável pelo setor secundário:	
Alunos A4, A8, A10, A13 e A14	quatro operários de diferentes indústrias e um motorista (intruso).
Grupo responsável pelo setor terciário:	
aluno A1, A3, A5, A6, A11, A16	dois bombeiros, dois jornalistas, um paramédico e um agricultor (intruso).

Na minha opinião, as aprendizagens efetivadas pelos alunos estão relacionadas com o conjunto de estratégias que mobilizei, designadamente, a apresentação do processo de produção do azeite, que se tornou um exemplo próximo das vivências dos alunos e, conseqüentemente, significativo para eles; o *feedback* fornecido aos alunos sobre o seu desempenho, que os informou sobre a sua aprendizagem; e ainda o jogo dramático, onde se colocaram no papel de profissionais de todos os setores, promovendo a consciencialização dos alunos acerca dos conteúdos.

Refletindo, agora, sobre o desempenho dos alunos na atividade de esquematização da história, no âmbito da compreensão da leitura do texto “História com Recadinho”, percecionei que os alunos apresentaram menos dificuldades na identificação e na caracterização das personagens e do espaço onde acontecem as ações, assim como na identificação do problema central da ação. Tal como se comprova através do preenchimento individual do esquema (fotografias 3 e 4).



Fotografia 3 – O aluno A3 identifica e caracteriza o espaço, identifica o tempo e as personagens, apresentando apenas uma característica. Também definiu o problema central da ação. Contudo, não conseguiu selecionar apenas os acontecimentos mais importantes, incluindo algumas informações secundárias.



Fotografia 4 – O aluno A4 identifica e caracteriza o espaço, o tempo e as personagens. Também definiu o problema central da ação. Contudo, não conseguiu selecionar a informação relevante, incluindo algumas informações secundárias e apresentando o mesmo acontecimento várias vezes com diferentes detalhes.

No entanto, surgiram algumas dúvidas na identificação do tempo, porém a seleção dos acontecimentos mais importantes foi o aspeto que representou mais dificuldades para os alunos, sendo que verifiquei que alguns alunos escreveram acontecimentos pouco relevantes, nos espaços onde deveriam figurar apenas uma sequência de ações essenciais para o desenrolar da história (fotografias 3 e 4).

Perante as dificuldades observadas, verifico que é necessário promover aprendizagens sobre estratégias de localização, seleção e de recolha de informação, nomeadamente atividades de sublinhar, tirar notas e esquematizar, que facilitam a construção do saber nos momentos de pós-leitura (Pereira, 2010).

No âmbito do desenvolvimento da noção de volume, planifiquei uma tarefa encadeada na sequência da intervenção anterior, onde, mais uma vez, os alunos manipulavam material concreto para a medição com unidades não padronizadas. Esta sequência de tarefas, sugerida pela investigação, pretendia proporcionar múltiplas oportunidades de os alunos se envolverem na contagem de unidades repetidas explorando, desta forma, a medição do volume e relatando o número de unidades necessárias para encher um recipiente (Rocha *et al.*, 2008).

De modo a conduzir os alunos a alcançarem os objetivos pretendidos, a tarefa foi planeada no sentido de uma exploração investigativa, sendo, por isso, crucial colocar questões aos alunos em determinados momentos, incentivar que fizessem previsões sobre os resultados e, ainda, promover o relato das estratégias utilizadas pelos alunos.

Apesar do meu plano contemplar todas estas atividades e as perguntas que deveria fazer em cada fase da exploração da tarefa. Ainda assim, foi difícil de gerir as participações dos alunos, para que todos tivessem oportunidade de pensar e comunicar o seu raciocínio, uma vez que nem todos aprendem ao mesmo ritmo e respondem às perguntas com a mesma espontaneidade, por isso, por vezes tive de propor aos alunos mais rápidos que pensassem melhor, dando tempo a todos de organizarem as suas ideias.

Outra dificuldade relaciona-se com a própria tipologia da tarefa, sendo uma tarefa investigativa realizada a pares, requer a mobilização de outras competências pelos alunos, designadamente, a experimentação de várias estratégias, a discussão de raciocínios com o par, a verificação de ideias e a comunicação com os colegas. Contudo, estas competências têm de ser desenvolvidas progressivamente através da repetição de tarefas como esta, que pressupõem regras de trabalho em sala de aula diferentes das habituais (Jesus & Serrazina, 2005).

Perante todos os referentes elencados na reflexão, estou ciente dos progressos que consegui efetuar ao nível das minhas práticas pedagógicas. No entanto, reconheço, também, que ainda tenho de repensar sobre muitas metodologias e estratégias, como por exemplo, como maximizar rentabilização do tempo de trabalho dos alunos.

Referências bibliográficas:

- Jesus, A., & Serrazina, M. (2005). Actividades de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade. *Quadrante*, 14 (1), 3-35.
- Pereira, I., (Coord.). (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (pp. 59-74). Vol. II. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Rocha, I. et al. (Org.) (2008). *Geometria e Medida – Percursos de aprendizagem* (pp. 134-158). Leiria: ESEL/Instituto Politécnico de Leiria.

Apêndice 11 – Excerto da 3.ª planificação (20 de abril de 2015) – contexto de 4.º ano de escolaridade

Área Disciplinar	Domínios e Conteúdos	Descritores de desempenho	Estratégias, Atividades e Tempo	Recursos
Estudo do Meio	<p>Bloco 6 – À Descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade</p> <p>1. Principais atividades produtivas nacionais</p>	<p>- Identificar as atividades agricultura, indústria, transportes e comércio de forma contextualizada.</p> <p>- Identificar atividades do setor primário, secundário e terciário, respetivamente.</p> <p>- Reconhecer as seguintes atividades económicas: agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, extração mineira, apicultura, indústria</p>	<p>Os alunos relembram aquilo que aprenderam na semana anterior sobre as atividades económicas, através das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram as atividades económicas que ouvimos no vídeo? Lembram-se de alguma? - Quem explica para todos recordarem, o que é uma atividade económica? (5') <p>Os alunos visualizam o <i>power point</i> sobre as atividades envolvidas na produção do azeite. A professora começa por projetar o diapositivo 1 colocando os alunos a pensar sobre o processo de produção do azeite, questionando os alunos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que o azeite chega às nossas casas naquelas garrafas? O que é necessário fazer para termos uma garrafa de azeite? Quais as atividades económicas que estão envolvidas na produção do azeite?, sendo registadas no quadro as previsões dos alunos. (5') <p>A professora fornece uma ficha, na qual constam questões sobre o <i>power point</i>. Os alunos leem e indicam oralmente o que é perguntado em cada uma das questões. (5')</p> <p>À medida que os diapositivos 2, 3 e 4 são apresentados pela professora, os alunos registam a resposta à questão: “identifica as atividades económicas que estão envolvidas na produção do azeite”. (5')</p> <p>Surge o diapositivo 5, os alunos partilham as suas respostas e são discutidas as atividades referidas por cada aluno, no caso de existirem diferentes respostas. (5')</p> <p>Em grupo turma, é escrito o nome das atividades no setor correspondente no quadro do diapositivo 6. Nesta atividade, os alunos dizem onde pertence cada atividade económica, justificando. (10')</p> <p>A professora distribui uma ficha no âmbito das atividades económicas, com exercícios de “caça ao intruso”, a primeira página foi realizada na semana</p>	<p><i>Power point</i></p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Quadro branco</p> <p>Marcadores</p> <p>Caderno pautado</p> <p>Material de escrita</p>

(90')		<p>têxtil, indústria alimentar, indústria da cortiça, indústria farmacêutica, construção civil, comércio, saúde, turismo, hotelaria, educação transportes e administração pública como atividades económicas.</p>	<p>anterior, onde os alunos encontram os seus erros assinalados, na segunda página encontram-se novos conjuntos de atividades, para os alunos efetuarem um exercício semelhante. Primeiro os alunos começam por observar os erros assinalados pela professora, repensando na atividade e efetuando as alterações necessárias. (10')</p> <p>Depois a atividade é corrigida, coletivamente, para sistematizar uma vez mais os conceitos. (10')</p> <p>Seguidamente, os alunos leem os diferentes conjuntos de palavras, esclarecendo oralmente as funções desempenhadas pelos trabalhadores de cada atividade. Este momento é muito importante, uma vez que na semana anterior verificou-se que muitos alunos não tinham conhecimento de cada uma das atividades. (10')</p> <p>Os alunos começam a atividade e a professora vai supervisionando a sua resolução, com o intuito de perceber quais os alunos que já compreenderam os conceitos e que conseguem relacioná-los com as atividades económicas correspondentes. Ao perceber erros, a professora dirige-se ao aluno para esclarecer dúvidas e informá-lo que deve rever a sua resolução. (20')</p> <p>A professora recolhe as fichas, para observar individualmente se todos os alunos efetuaram aprendizagens.</p>	Material de escrita
Avaliação	Avaliação formativa através da atividade de “caça ao intruso”, a professora observa a resolução individual e as alterações que os alunos efetuam depois de receberem o seu <i>feedback</i> .			

Referências bibliográficas:

- Dacosta, L. (1996). *História com Recadinho*. Porto: Figueirinhas.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N & Rocha, V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Expressão e Educação – Expressão Dramática* (pp. 75-85). Lisboa: ME.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Apêndice 12 – 4.ª planificação (5 de maio de 2015) – contexto de 4.º ano de escolaridade

Área Disciplinar	Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias, Atividades e Tempo	Recursos
Português	Oralidade - Produção oral	- Comunicar ideias e descobertas. - Utilizar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.	Os alunos recordam a atividade experimental – montagem de circuitos elétricos – concretizada no dia anterior. Para orientar esta revisão, os alunos são questionados sobre: - O que pretendiam investigar? - Quais os materiais que utilizaram? - O que fizeram com esses materiais? - O que observaram? - Que resultados obtiveram? Quais os modos de ligação do circuito que permitiram acender a lâmpada? (15')	Mesas organizadas em U
Estudo do Meio	Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos - Circuito elétrico - Fonte de energia - Condutor de energia - Recetor de energia	- Reconhecer que para existir um corrente elétrica é necessário haver um circuito elétrico fechado.	Partindo das participações dos alunos, a professora esclarece e sistematiza o conceito de circuito elétrico, enfatizando as suas principais características recorrendo a um esquema que representa no quadro. No qual se pode identificar a fonte de energia (pilha) ligada por fios de metal (bons condutores) e um recetor de energia (lâmpada). (5') Os alunos são motivados para realizarem uma atividade experimental de modo a investigarem a seguinte questão: <i>se dermos um nó no fio de ligação a lâmpada continua a acender?</i> Em grande grupo, os alunos planificam a atividade experimental, definido a questão-problema, aquilo que vão alterar em cada montagem, aquilo que querem medir/verificar, aquilo que vão fazer e o respetivo material. Os alunos participam oralmente na elaboração deste plano da atividade, que é registado no quadro e nas fichas individuais de cada aluno. (15')	Quadro branco Marcadores
Português	Oralidade - Produção oral Leitura e Escrita - Produção escrita	4. Produzir discursos com diferentes finalidades. 4.2. Informar, responder, explicar. - Redigir textos instrucionais.		3 Lâmpadas
Estudo do Meio	Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos	3. Realizar experiências com eletricidade. - Construir circuitos elétricos simples (alimentados por	A professora nomeia um grupo de alunos para executar o plano previamente elaborado. Antes de serem efetuadas as ligações dos circuitos, todos os alunos registam as suas previsões. Depois observam a montagem dos três circuitos: A – fios sem nó; B – fios com nó pouco apertado; C – fios com nó muito apertado.	3 Pilhas 1,5V Fios elétricos Caderno

<p>Português</p> <p>Oralidade</p> <p>- Produção oral</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>- Produção escrita</p> <p>Matemática</p> <p>Medida</p> <p>- Comprimento</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos</p> <p>- Circuito elétrico</p> <p>- Previsão</p> <p>- Observação</p> <p>-Registo</p>	<p>- Circuito elétrico</p> <p>- Previsão</p> <p>- Observação</p> <p>-Registo</p>	<p>pilhas).</p> <p>- Prever e observar a influência da existência de um nó no fio de ligação no funcionamento da lâmpada.</p> <p>- Identificar o efeito do nó no funcionamento da lâmpada.</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades.</p> <p>4.2. Informar, responder, explicar.</p> <p>- Redigir textos instrucionais.</p> <p>- Medir comprimentos utilizando unidades do sistema métrico.</p> <p>3. Realizar experiências com eletricidade.</p> <p>- Prever e observar influência do comprimento dos fios de ligação no brilho da lâmpada um circuito elétrico.</p> <p>- Identificar o efeito do comprimento dos fios de ligação no brilho da lâmpada.</p>	<p>Por fim, registam as observações. (15’)</p> <p>Em grupo turma, os alunos partilham as suas observações e discutem sobre a validade das suas previsões.</p> <p>Orientados pela seguinte questão: <i>em que situações observaram a lâmpada acesa?</i>, em conjunto, registam os resultados no caderno pautado. (10’)</p> <p>Os alunos visualizam uma situação apresentada no quadro, na qual observam que o comprimento dos fios de ligação é diferente, sendo questionados pela professora sobre: <i>qual o circuito em que a luz da lâmpada brilhará mais ou o brilho é igual em ambas?</i> Esta situação conduz ao diálogo em grande grupo, do qual surgirá a necessidade de planear uma nova atividade experimental. (5’)</p> <p>Em grande grupo, os alunos procedem à planificação, formulando a questão-problema, aquilo que vai variar em cada montagem, aquilo que querem medir/verificar, aquilo que vão fazer e o respetivo material. (15’)</p> <p>Outro grupo, nomeado pela professora, dirige-se à mesa da atividade e executa a planificação. A professora orienta os alunos para a utilização de um instrumento de medição convencional (fita métrica) para efetuarem as medições dos fios:</p> <p>A – dois fios com 8 centímetros de comprimento;</p> <p>B – dois fios com 32 centímetros de comprimento.</p> <p>Antes de serem efetuadas as ligações dos circuitos, todos os alunos registam as suas previsões. Depois observam a montagem dos dois circuitos e registam as observações. (15’)</p> <p>Coletivamente, os alunos partilham as suas observações e discutem sobre a validade das suas previsões.</p> <p>Orientados pela seguinte questão: <i>o comprimento dos fios de ligação influencia o brilho da luz emitida pela lâmpada?</i>, em conjunto, registam os resultados no caderno pautado. (10’)</p>	<p>pautado</p> <p>Material de escrita</p> <p>Quadro branco</p> <p>Marcadores</p> <p>2 Lâmpadas</p> <p>2 Pilhas 1,5V</p> <p>Fios elétricos</p> <p>Fita métrica</p> <p>Alicate</p> <p>Chave fenda</p> <p>Caderno pautado</p> <p>Material de escrita</p>
---	--	--	---	---

Estudo do Meio	<p>Bloco 5 – A Descoberta dos Materiais e Objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circuito elétrico - Materiais bons condutores - Materiais maus condutores 	<p>3. Realizar experiências com eletricidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores. - Prever e testar as previsões quanto ao acender/não acender da lâmpada quando diferentes materiais são intercalados num circuito elétrico. - Classificar materiais em bons condutores de corrente elétrica e maus condutores de corrente elétrica. - Promover a compreensão através da audição da leitura em voz alta pelo professor. - Motivar para a audição do texto. 	<p>Os alunos são questionados sobre a razão pela qual os fios elétricos utilizados possuem o interior de metal e o revestimento de plástico. Através do diálogo exprimem as suas concepções e é promovido o interesse numa nova atividade experimental. (10’)</p> <p>A professora informa os alunos que irão experimentar intercalar no circuito elétrico diferentes materiais: clip sem revestimento, moeda, parafuso, régua, borracha, lápis, copo de vidro, rolha de cortiça, maçã, limão, água com sal, água com açúcar. Depois orienta-os para registarem as suas previsões, questionando-os: <i>será que todos os objetos impedem a passagem da corrente elétrica? Será que só com alguns objetos a lâmpada irá acender?</i> (10’)</p> <p>A pares, os alunos dirigem-se ao local da atividade para efetuarem a experimentação e todos observarem realmente o que acontece, intercalando no circuito cada um dos objetos. Todos registam as observações. (20’)</p> <p>Através do diálogo, os alunos comparam as suas previsões com as observações e partilham os resultados da atividade, sendo orientados pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que material são feitos os objetos para os quais se verificou que a lâmpada acendeu? - De que materiais são feitos os objetos para os quais se verificou que a lâmpada não acendeu? <p>Em grupo turma, os alunos discutem e respondem às perguntas que constam na folha de registo da atividade. (20’)</p> <p>A professora lê, em voz alta, o texto da página 134 do manual de estudo do meio, com o intuito de facilitar a compreensão do mesmo. Os alunos acompanham a leitura nos seus manuais, sendo chamados a atenção para identificarem quatro locais onde se produz energia elétrica.</p> <p>Depois da leitura, é entregue aos alunos o mapa concetual que realizaram no dia anterior, dando-lhes oportunidade de reformularem a sua resolução, autonomamente.</p>	<p>1 Lâmpada</p> <p>1 Pilha 1,5V</p> <p>Fios elétricos</p> <p>Clip sem revestimento</p> <p>Moeda, parafuso, régua, borracha, lápis, copo de vidro, rolha de cortiça, maçã, limão, água com sal, água com açúcar</p> <p>Material de escrita</p> <p>Manual de estudo do meio</p> <p>Material de escrita</p>
	Português	<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Compreensão 		

(150')	- Esquematização	<p>2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação. 2.1. Preencher grelhas de registo.</p> <p>7. Ler textos informativos do manual. 7.1. Ler textos de enciclopédias. - Organizar os conhecimentos do texto, procurando informações, identificando palavras-chave e preenchendo mapas conceituais. - Mobilizar conhecimentos.</p>	<p>Durante esta atividade, a professora circula junto dos alunos e ajuda aqueles que têm mais dificuldades de compreensão textual a identificarem as ideias essenciais do texto e a assinalar os erros no mapa preenchimento do mapa, motivando-os para superarem as suas dificuldades.</p> <p>Os mapas de conceitos são novamente recolhidos e, em seguida, cada parágrafo do texto é explorado pelos alunos, sendo nomeado um aluno para fazer um breve resumo do parágrafo, destacando apenas as ideias principais.</p> <p>Coletivamente, os alunos participam oralmente no preenchimento do mapa conceitual, o qual a professora regista no quadro e os alunos no seu caderno.</p> <p>Os alunos resolvem, autonomamente, um questionário sobre os conceitos explorados anteriormente, com o intuito de verificar as suas aprendizagens e fornecer informações aos alunos sobre as mesmas.</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Marcadores</p> <p>Caderno pautado</p>
Avaliação	Avaliação formativa através do mapa conceitual e do questionário (“Bilhetes à saída”)			

Atividade de recurso: ficha n.º 52 – *A eletricidade* – livro de fichas de estudo do meio.

Referências bibliográficas:

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N & Rocha, V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2008). *Explorando a electricidade... Lâmpadas, pilhas e circuitos*. Lisboa: DGIDC

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação. (2004b). *Organização Curricular e Programas: Estudo do meio*. (pp. 101-131). Lisboa: ME.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Como não poderia deixar de ser, no processo de ensino-aprendizagem da língua intervêm práticas de leitura e de escrita. Pelo que, mais uma vez, a compreensão de textos e a produção de textos constituem os eixos centrais das atividades planificadas para esta quinzena. Todavia, tanto a leitura como a escrita já foram abordadas em fundamentações ou reflexões anteriores, por isso, nesta fundamentação, optei por definir o meu enfoque em torno de outros conteúdos. Em primeiro lugar, irei abordar a compreensão oral enquanto conteúdo que se enquadra no domínio da oralidade. Em seguida, focalizar-me-ei na produção escrita do resumo que é um texto com características específicas. Por fim, apresentarei algumas considerações sobre a autoavaliação dos alunos no âmbito da produção escrita. Em suma, este enquadramento suportará cientificamente os principais conteúdos definidos no plano quinzenal.

Compreensão oral

Embora a noção tradicional do ensino da língua materna desse primazia ao treino das competências escritas (ler e escrever) sobre as competências orais (ouvir e falar) (Reis & Adragão, 1992). Atualmente, os documentos curriculares em vigor evidenciam um interesse crescente pelo treino específico das competências orais. Entre tais evidências, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, relativamente ao domínio da Oralidade para o 2.º Ciclo, pode ler-se “pretende-se ainda que quer a compreensão do oral quer a expressão ganhem maior dimensão e formalidade. Neste Ciclo, existe uma diversificação dos textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas” (Buescu *et al.*, 2015, p. 19). Assim sendo, o trabalho explícito ao nível das competências orais constitui, agora, um objetivo do ensino da língua materna. Segundo Silva *et al.* (2011, p.15), o “trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado” da dimensão oral da língua pode trazer melhorias no desempenho linguístico-comunicativo dos alunos. Daí o lugar de destaque adquirido pelas competências orais, nos atuais programas, com vista a aperfeiçoar questões da prática linguística dos falantes.

Considerando estes fundamentos, justifica-se a realização de uma atividade de treino de compreensão oral, bem como a concretização de um momento de avaliação desta competência. Para tal, proponho aos alunos a visualização de um excerto de um filme, enquanto atividade de treino, e a audição de um excerto de uma entrevista, como instrumento de avaliação do seu desempenho para interpretar discursos orais breves e para utilizar procedimentos para registar e reter a informação. São estes os dois objetivos veiculados nas metas curriculares para o 5.º ano (Buescu, *et al.*, 2015).

Resumo

Segundo Rei (1995), o resumo, tal como a síntese e o sumário, pertence ao grupo de atividades de escrita que estão ao serviço do estudo. Esta sua consideração pode conduzir-nos para importância de treinar os alunos para a elaboração de resumos, sínteses ou sumários, pois, desta forma, estamos a promover o desenvolvimento de competências de estudo. Isto porque estes textos apresentam as ideias fundamentais de um texto mais complexo, auxiliando o aluno a extrair a informação essencial e a organizar o conhecimento.

Conforme afirma o mesmo autor, o exercício de resumir corresponde a condensar as ideias principais de um texto. Por isso, o resumo de um texto “é o mesmo texto (...) condensado e expresso por palavras próprias, respeitando o conteúdo ou as ideias fundamentais” (Rei, 1995, p. 50). Essas ideias devem apresentar-se pela ordem que surgem no texto original, devendo eliminar-se os pormenores, os exemplos, as descrições e as repetições. No ato de resumir deve também respeitar-se o sentido, a estrutura e o tipo de enunciação, isto é, manter os tempos e as pessoas do texto. Ao resumir um texto, o aluno não pode incluir qualquer juízo de valor, opinião ou comentário, embora deva introduzir o seu vocabulário e estilo pessoais (*ibidem*).

Porém, conhecer os princípios básicos anteriormente apontados não é suficiente para saber resumir um texto, porque a contração de texto, ou seja, a técnica de resumir, tal como o nome indica, “é uma técnica e, como tal, a prática é absolutamente indispensável para a sua aquisição” (Rei, 1995, p. 75). Por essa razão, além de conhecer esses princípios, é fundamental considerar uma sequência de etapas quando se elabora um resumo. A primeira etapa é a leitura do texto a resumir, de forma a compreendê-lo e a apreender a informação importante, utilizando, para isso, a técnica de sublinhar. Em seguida, deve fazer-se a divisão hierárquica do texto em partes, complementada com a atribuição de um título a cada uma delas. O título pode ser atribuído de acordo com o conteúdo ou com a própria estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão). Estas duas etapas estão compreendidas na planificação do texto, sendo que a etapa seguinte é a textualização. Nessa etapa, o aluno elabora um texto com economia de palavras, embora mantendo a coesão e o sentido, através da utilização de conectores e marcadores discursivos. Por fim, o texto original e o resumo devem ser comparados para verificar se foram cumpridas todas as regras – isto é, efetuar uma revisão (Sardinha & Ramos, 2011).

O documento Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico também preconiza a organização das atividades de escrita em função de três objetivos – planificar a escrita de textos, redigir corretamente e rever textos escritos – indicando os desempenhos a revelar pelos alunos subjacentes a cada um dos objetivos enunciados (Buescu, *et al.*, 2015). Por esse motivo, organizei a elaboração do resumo em função de atividades de planificação, de textualização e de revisão, com o intuito de proporcionar um percurso de produção textual que constitui um modelo para os alunos.

Autoavaliação da produção escrita

Como se sabe, o desenvolvimento das competências de escrita é fundamental para o sucesso dos alunos, tanto na disciplina de português, como noutras áreas. Já que, como referi na primeira fundamentação, a escrita desempenha um lugar preponderante na nossa sociedade. Todavia, como já havia sido objeto de reflexão, os alunos revelam dificuldades ao nível da produção escrita, evidenciadas ao nível da organização das ideias, da construção de frases e também da utilização adequada da pontuação. Tal como refere Silva (2000, p. 20), “a prática continuada da escrita é uma atividade que deve ser incentivada, e só uma prática orientada pode levar a que sejam ultrapassadas as grandes dificuldades no domínio do código escrito que os alunos (...) revelam nos seus textos”. Por essa razão, além de planificar uma sequência de atividades bem estruturada, com vista à construção de um resumo, também organizei uma sequência orientada e monitorizada para a elaboração de um texto narrativo. Sendo que, nesta última atividade, para além de estarem contemplados os momentos de planificação, textualização e revisão, também inclui um momento no qual os alunos autoavaliam a sua produção escrita.

Nos programas anteriores à década de noventa, a avaliação dos textos escritos pelos alunos era uma atividade realizada exclusivamente pelo professor que assinalava as incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença (Niza, *et al.*, 2011). Porém, verificou-se escassas melhorias na qualidade da produção escrita dos alunos, razão pela qual, nos programas mais recentes, se defende o abandono de práticas exaustivas de correção pelo professor, substituídas pela experimentação de técnicas de auto e heterocorreção (*ibidem*). Nas palavras de Reis & Adragão (1992), a correção de erros de construção frásica, ortográficos, encadeamento lógico de ideias, entre outros, é fundamental para detetar dificuldades de expressão escrita e deve ser feita pelo próprio aluno, de modo a corrigi-las a tempo. Nesta perspetiva, a avaliação da produção escrita dos alunos deve fundamentar-se no paradigma formativo, destacando-se os progressos que os alunos realizam ao longo da construção de um texto, à medida que o reveem e o modificam.

Além disso, a avaliação do processo de escrita deve começar com o próprio trabalho do aluno, devendo este estar motivado para desenvolver a capacidade crítica de autoavaliação do seu texto. Para que, deste modo, se torne um escritor eficiente e autónomo fora das paredes da escola. Assim, o papel do professor deixou de ser

o de mero corretor dos textos produzidos, sendo que lhe compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita e a necessidade de revisão dos textos (Niza, Segura & Mota, 2011).

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

No âmbito do treino das capacidades de compreensão oral, as atividades descritas em seguida foram planificadas a partir dos recursos disponibilizados pelo manual adotado. O documento audiovisual utilizado é um excerto de um filme de animação, ao longo do qual é exibida uma exposição oral. Os alunos terão de retirar do documento informações concretas que se encontram num guião de compreensão fornecido no próprio manual. Assim, a partir da audição e da visualização do filme, os alunos tomam notas das informações essenciais e tentam perceber a forma como o locutor formula o seu discurso e como apresenta os espaços e os objetos que quer dar a conhecer.

Esta atividade de oralidade organiza-se por etapas, primeiro faz-se uma breve apresentação do documento audiovisual aos alunos, enunciando o seu género discursivo e explicando o modo como a atividade se concretizará. Depois, os alunos leem as perguntas e as instruções que constam no guião, para que focalizem a sua atenção nas informações essenciais a reter. Segue-se a visualização do documento audiovisual na totalidade para que os alunos conheçam, globalmente, o seu conteúdo. Na segunda visualização, os alunos prestam maior atenção aos aspetos específicos sobre os quais têm de responder. No que diz respeito à correção desta e de outras atividades, utilizei o *power point*, que já fora um recurso adotado na quinzena anterior.

O *power point*, através das suas ferramentas de animação, oferece a possibilidade de colocar a informação a aparecer de modo repartido. Por isso, no caso da correção de uma atividade, o recurso ao *power point* permite a prontidão no aparecimento das respostas-modelo, não inviabilizando a participação dos alunos antes de a resposta ser projetada. Importa, ainda, salientar que a projeção das respostas-modelo é uma estratégia que permite a diferenciação pedagógica para servir as necessidades de todos os alunos, uma vez que além da correção oral também é disponibilizado o registo escrito da resposta. Para além destas vantagens da utilização do *power point* em sala de aula, existem inúmeras vantagens que são comuns a outras Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Glover e Miller (2001), citados em Menezes (2012), apontam para o aumento da eficiência que decorre da utilização das TIC, por exemplo, no caso dos quadros interativos possibilitam ao professor utilizar, simultaneamente, uma grande variedade de recursos tecnológicos sem perda de tempo e ritmo na aula. Destacam-se, ainda, as interações provocadas por estes recursos, possibilitando incluir diferentes estilos de aprendizagem.

No que concerne às atividades de escrita, as metodologias adotadas espelham uma conceção de escrita como processo de construção e de interação de discursos entre os pares e entre o professor. Por esse motivo, tanto a elaboração do resumo, como da narrativa ocorrem em trabalho coletivo e em trabalho de pares constituindo uma atividade de produção escrita partilhada e cooperativa, onde alunos contam com a mediação e interação da professora. Assim sendo, a produção do resumo concretizar-se-á com a participação da turma sob orientação professora que conduz todo o processo de escrita. Esta estratégia mostra que o professor não fica de fora do processo de escrita. Pelo contrário, produz o texto com os alunos e, simultaneamente, surge como um modelo nas diferentes operações de planificação, textualização e revisão, de modo a criar oportunidade para os alunos questionarem o que está a ser escrito e como está a ser escrito. Em suma, o resumo produzido constituirá um texto modelo para os alunos.

No *Guião de implementação do programa de português de ensino básico – escrita*, Niza, Segura & Mota (2011) mostram que esta estratégia de produção escrita em interação é defendida por vários autores que alegam que aprender a comunicar por escrito despoleta a necessidade de um processo explícito de mediação dos adultos e dos pares na produção partilhada da escrita, pelo que cabe ao professor a criação de

ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperativa de escrita. Considerando estes fundamentos, a atividade de produção escrita do texto narrativo foi organizada em pares, possibilitando, uma vez mais, a interação e a produção cooperativa de texto.

Retomando os princípios básicos e as etapas de elaboração de um resumo referidos na fundamentação científica, optei por produzir um guião que orientasse os alunos na elaboração do resumo, indicando-lhe cada etapa a cumprir e as normas a respeitar. Esta ficha informativa organiza-se de acordo com os objetivos de produção escrita destacados pelos documentos curriculares em vigor. Assim, nela são claramente distinguidas as tarefas a cumprir em cada momento da produção do resumo – planificação, textualização e revisão – podendo, no caso da textualização e da revisão, aplicar-se à produção de outros tipos de texto. Similarmente, também elaborei um instrumento que orienta os alunos na planificação do texto narrativo, nomeadamente no que diz respeito à definição das personagens, das suas características e ações. O fornecimento deste material, no qual estão explicitamente definidas as atividades de planificação, textualização e revisão, visa a criação de uma rotina de tarefas que os alunos devem adotar quando lhes é pedido que produzam qualquer tipo de texto. Ambos os materiais produzidos visam cumprir com um objetivo de criar modelos que apoiem diretamente os alunos na atividade de produção escrita e que os orientem para a autocorreção dos seus textos.

A atividade de produção escrita a pares é complementada com a apresentação dos textos aos colegas. Essa apresentação constitui uma oportunidade para os autores do texto ouvirem as sugestões dos colegas e da professora, com vista a aperfeiçoarem o seu texto. Cardinet (1988), citado por Niza, Segura & Mota (2011, p. 5), corrobora o papel desta atividade para a formação de bons escritores, salientando que “os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores”. A este respeito, a Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos (1984) acrescenta que ouvir a opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula de escrita, pelo que a avaliação do progresso dos alunos na escrita deve começar com o próprio trabalho dos alunos que devem autoavaliar o seu trabalho (*ibidem*). Fundamenta-se, assim, a construção de um instrumento de autoavaliação da produção de textos narrativos, com o intuito de facilitar a tomada de consciência das tarefas cumpridas e das dificuldades por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Menezes, N. (2012). *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula* (Dissertação de mestrado não editada). Universidade Portucalense, Porto.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português de ensino básico – escrita*. Lisboa: Ministério da educação – DGIDC.
- Rei, J. (1995). *Curso de redacção II – O texto*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sardinha, L. & Ramos, L. (2011). *O texto normativo*. Lisboa: Didáctica Editora, S. A.
- Silva, M. (2000). Da oralidade à escrita. *Informar – Revista de Ação Educativa*, n.º 31, 20-25.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português de ensino básico – oral*. Lisboa: Ministério da educação – DGIDC.

Apêndice 14 – Nota de campo

Data: 2.11.2015

Atividade: produção de um retrato escrito

Após a distribuição da ficha com o vocabulário, constatei que os alunos desconhecem muitos vocábulos específicos utilizados nas caracterizações de pessoas, tendo-me questionado acerca do significado de palavras como “estatura”, “estatura média”, “entroncado” e “esguio”. Através da leitura dos textos produzidos pelos alunos, também observei as suas dificuldades na organização das ideias, sendo que alguns alunos não estruturaram o texto adequadamente, ou seja, começando pelas características físicas e continuando, depois, com as características psicológicas, como lhes tinha sido solicitado. Ao nível da construção frásica, também verifiquei que os alunos escrevem frases demasiado longas e com escasso recurso à pontuação.

	Português – 5.º Ano
	FICHA FORMATIVA
Nome: _____ Turma: ____ N.º ____ Data: ____/____/____	

O RETRATO

Um **retrato** é uma descrição que caracteriza uma pessoa ou uma personagem. É como uma *pintura*. Nessa descrição, podem apresentar-se **características físicas, psicológicas e sociais**. Habitualmente, no retrato, os nomes vêm acompanhados de um ou mais adjetivos (**adjetivação**) que caracterizam os elementos descritos. Recursos expressivos como a **comparação** e a **metáfora** também são muito utilizados, porque eles dão maior expressividade, vida e realidade à caracterização.

RETRATO FÍSICO

Na **caracterização física** são indicados aspetos corporais exteriores da pessoa, como por exemplo:

- Idade
- Estatura
- Vestuário
- Feições
- Cor dos olhos e dos cabelos
- Nariz e boca



Observa o vocabulário que podes utilizar na elaboração de uma caracterização física.

RETRATO FÍSICO
IDADE: jovem, velho, meia-idade...
ESTATURA: alto, esguio, elegante, baixo, magro, entroncado, barrigudo, encurvado, forte, estatura média...
CABELOS: castanhos, ruivos, loiros, pretos, brancos, lisos, ondulados, frisados, soltos, repuxados, curtos, compridos, entrançados, sedosos, encaracolados...
OLHOS: azuis, castanhos, verdes, redondos, amendoados, pestanudos, rasgados, pequenos...
NARIZ: comprido, pequenino, achatado, arrebitado, reto, largo, adunco...
BOCA: pequena, grande, lábios finos ou carnudos, vermelha, pálida, rasgada...
DENTES: certinhos, irregulares, encavalitados, amarelados, alvos...
VESTUÁRIO: colorido, discreto, moderno, clássico, largo, justo...

Lê o exemplo de uma caracterização física.

Fisicamente, ela é uma rapariga jovem de estatura média. Tem o cabelo castanho-escuro e muito encaracolado. Os seus olhos são cor de chocolate e, por vezes, duplicam de tamanho quando está furiosa. Normalmente, veste calças de ganga, uma camisa e um casaco a condizer, mas também usa vestidos!

RETRATO PSICOLÓGICO

Na **caracterização psicológica** indicam-se os aspetos emocionais, a maneira de ser da pessoa, os defeitos e as qualidades.



Observa o vocabulário que podes utilizar na elaboração de uma caracterização psicológica.

RETRATO PSICOLÓGICO
agradável; simpático; antipático; empertigado; alegre; triste; maroto; brincalhão; divertido; bem disposto; sério; corajoso; calmo; egoísta; generoso; tímido; bondoso; afável; amável; sorridente; inteligente; pensativo; metedigo; educado; teimoso; nervoso; curioso...

Lê o exemplo de uma caracterização psicológica.

É simpática e adora dizer “bom dia” a toda a gente. Gosta de ajudar os alunos, embora, por vezes, fique triste quando eles trabalham pouco. Habitualmente, ao fim de semana, visita a sua avó e os familiares mais próximos...
--

RETRATO SOCIAL


Na **caracterização social** indicam-se aspetos como a profissão e a situação económica e familiar.

Observa o vocabulário que podes utilizar na elaboração de uma caracterização social.

RETRATO SOCIAL
pobre; rico; solteiro; casado; viúvo; desempregado; professor; educador; engenheiro...

Lê o exemplo de uma caracterização social.

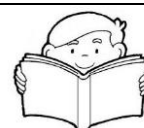
Ela vive numa casa simples, contudo é muito confortável. É solteira e tem um namorado de quem gosta muito!
--

	Português – 5.º Ano FICHA FORMATIVA Nome: _____ Turma: ____ N.º ____ Data: ____/____/____
---	--

O RESUMO

Um **resumo** é um texto **curto** e **ordenado**, que apresenta apenas os factos ou as ideias principais de um texto mais longo.

ETAPAS A SEGUIR:



1) **Ler**, atentamente, o texto e **sublinhar** as palavras-chave e as ideias principais.

2) Planificar o resumo.

- Escrever um texto, por palavras próprias, que resuma os factos mais importantes, respeitando a ordem pela qual aparecem no texto.
- Evitar:
 - ☒ usar o diálogo;
 - ☒ descrever pessoas ou ambientes;
 - ☒ transcrever frases ou expressões do texto;
 - ☒ dar a opinião pessoal ou acrescentar informações.

3) Redigir o resumo.

- Organizar as frases, ligando-as de forma clara e compreensível.
- Introduzir marcadores que delimitem claramente as partes da história.

Situação inicial	<i>Era uma vez...</i>	<i>Há muito tempo...</i>	<i>Em tempos que já lá vão...</i>
Complicação	<i>Certo dia...</i>	<i>Uma vez...</i>	<i>A dada altura... De repente...</i>
Resolução	<i>Por fim...</i>	<i>Finalmente...</i>	

- Introduzir articuladores, entre as frases, que estabeleçam:

Relações de tempo	<i>Então,...</i>	<i>Em seguida,...</i>	<i>Seguidamente,...</i>	<i>Entretanto,...</i>
Relações de adição	<i>E...</i>	<i>Além disso, ...</i>		
Relações de causa	<i>Porque...</i>	<i>já que...</i>	<i>uma vez que...</i>	
Relações de oposição	<i>Mas...</i>	<i>no entanto...</i>	<i>contudo...</i>	

4) Fazer a revisão.



- Ler o texto para verificar e corrigir se necessário:
 - ☐ Repetição desnecessária de palavras, substituindo-as por pronomes;
 - ☐ Frases demasiado longas, dividindo-as em frases mais curtas;
 - ☐ Regras de pontuação das frases;
 - ☐ Parágrafos assinalados;
 - ☐ Erros de ortografia e de translineação;
 - ☐ Caligrafia legível.

Apêndice 17 – Reflexão 3.^a quinzena – Português

Ao olhar retrospectivamente para as intervenções desta quinzena, registei aspetos que se salientam: uns por envolverem diretamente as aprendizagens realizadas pelos alunos, outros por traduzirem as minhas dificuldades e, conseqüentemente, integrarem o meu processo de aprendizagem sobre o papel subjacente ao professor do 2.º CEB. Posto isto, mobilizo para este texto reflexivo os referentes que se tornaram mais significativos ao longo da quinzena. Assim, exponho as maiores dificuldades sentidas e, pelo contrário, os aspetos para mim que acusam menor dificuldade. Para além disso, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também apresento as atividades em que os alunos demonstraram mais e menos dificuldade, com vista a perspetivar intervenções futuras adequadas às suas necessidades.

Recordando o que referi na fundamentação metodológica sobre a atividade de treino da compreensão oral, o recurso utilizado foi um excerto de um filme de animação, cuja ação se desenrola num mundo assustador habitado por seres sobrenaturais. Naturalmente, este tipo de conteúdos fazem parte do imaginário das crianças desta faixa etária. A meu ver, foi por essa razão que esta atividade se revelou tão motivadora e entusiasmante para os alunos que se mantiveram atentos ao longo da visualização do filme e, posteriormente, no questionamento oral revelaram a sua capacidade para reter a informação essencial. Esta situação comprova que a seleção adequada dos recursos, de acordo com a idade e os interesses dos alunos, interfere diretamente nas aprendizagens e nos objetivos atingidos. Daí a importância de selecionar recursos adequados e de propor atividades que motivem os alunos, melhorando, deste modo, o resultado da aprendizagem.

A atividade de elaboração de um resumo realizou-se coletivamente, isto é, com a participação de toda a turma no processo de produção escrita, desde a planificação, à textualização e, por fim, à revisão. O sucesso desta atividade depende, em parte, do papel desempenhado pelo professor que, neste caso, se deve assumir como orientador do processo de escrita dos alunos. Assim, enquanto professora, tinha o papel de assegurar a progressão na redação do resumo e de moderar as intervenções dos alunos, ou seja, desempenhar, simultaneamente, várias ações de gestão de aula. Em primeiro lugar, fiz a gestão das participações orais dos alunos e integrei as suas ideias no texto. Por outro lado, produzi um texto com correção linguística que cumprisse os princípios desta tipologia textual, de modo a fornecer um modelo para os alunos. Tive ainda de gerir os comportamentos e garantir o envolvimento de todos os alunos na atividade. Estes dois últimos aspetos são acrescidos pelo facto de esta atividade exigir que o professor permaneça próximo do quadro para ir redigindo o texto, diminuindo o contacto visual com os alunos enquanto escreve. Assim sendo, não consegue circular pela sala e verificar os registos que os alunos estão a realizar.

Posto isto, embora as atividades coletivas de produção escrita integrem vários contributos para a aprendizagem dos alunos, os quais referi na fundamentação, a produção de textos coletiva constitui, seguramente, uma das atividades mais exigentes do ponto de vista do papel do professor, pelas inúmeras variáveis que necessita de controlar em simultâneo. Ainda assim, apesar das dificuldades de gestão de aula referidas, que tive de enfrentar, esta atividade correu bem, porque consegui que os alunos participassem de forma organizada e, de um modo geral, que todos se envolvessem na construção do resumo. Surpreendentemente, dois alunos, que habitualmente são pouco participativos, realizaram intervenções espontâneas muito pertinentes, na medida em que alertaram para a repetição desnecessária de palavras, realizando um dos aspetos da revisão textual. Considerando a complexidade desta atividade pelas razões apresentadas e pela minha inexperiência, numa próxima planificação, terei de prever melhor o tempo que disponibilizo para atividades desta índole, porque o tempo previsto não foi suficiente.

A atividade de leitura proposta aos alunos compreendia duas etapas. Na primeira, os alunos tinham de ler para compreender o seu sentido global do texto, de modo a identificar as palavras em falta através do contexto e preencher as lacunas. Na segunda etapa, os alunos liam o texto para detetarem os aspetos nucleares ao nível do conteúdo e os aspetos formais ao nível da sua estrutura, com vista a produzirem um

texto, respeitando as mesmas características. Seguindo as indicações dadas pela professora cooperante, a primeira etapa foi realizada individualmente e de forma autônoma, pelo que apenas informei os alunos da página do manual, onde se encontrava o texto que tinham para ler, sem adiantar mais orientações. As instruções para a leitura e preenchimento das lacunas que os alunos deveriam seguir eram apresentadas na mesma página, acima do texto. Ao promover a realização da atividade de forma autônoma, pude verificar que muitos alunos ainda têm dificuldades em detetar o foco da instrução para concretizarem uma tarefa, tal como é preconizado pelos descritores de desempenho das Metas Curriculares de Português (Buescu *et al.*, 2015). Através da observação, verifiquei que alguns alunos preencheram as lacunas com palavras que não pertenciam ao conjunto de palavras fornecidas nas instruções da tarefa. Isto revela que estes alunos não leram as instruções antes de começarem a realizar a atividade. Esta situação poderá constituir uma justificação para o insucesso dos alunos nos testes de avaliação, uma vez que também são realizados com total autonomia, ou seja, não há leitura das instruções, das perguntas ou dos textos.

Outra dificuldade evidenciada pelos alunos foi a identificação das palavras adequadas para completar cada espaço em branco. Até aqueles que tinham lido e compreendido as instruções fornecidas, revelaram dificuldade em identificar a palavra correta de acordo com o contexto, ou seja, mantendo a concordância com o que surge antes e depois dessa palavra.

Relativamente à atividade de escrita colaborativa, ao circular junto dos pares, observei que, de um modo geral, os alunos se mostraram empenhados e interessados durante a sua realização. Contudo, um dos pares revelou-se muito conflituoso, por isso a professora cooperante propôs aos alunos que produzissem o texto individualmente. A meu ver, o conflito entre estes dois alunos é frequente, uma vez que revelam uma grande dificuldade em aceitarem as ideias um do outro, agravando-se com o facto de um dos elementos se distrair facilmente e ser pouco empenhado na realização das suas atividades. Esta falta de empenho do aluno em questão evidenciou-se quando, mesmo individualmente, o aluno não realizou qualquer produção de texto.

O fornecimento de um quadro para a planificação do texto foi uma estratégia fundamental, uma vez que impõe aos alunos a elaboração de uma planificação dos conteúdos que vão incluir no texto de forma organizada e estruturada. Constatei, contudo, que, como se tratava da escrita de um texto narrativo, teria sido importante incluir nesse quadro uma área para os alunos definirem o espaço e o tempo, de modo a conduzi-los para a planificação de todas as componentes que devem incluir num texto narrativo. Perante isto, colmatei esta lacuna alertando oralmente para a necessidade de incluírem no texto referências temporais e espaciais.

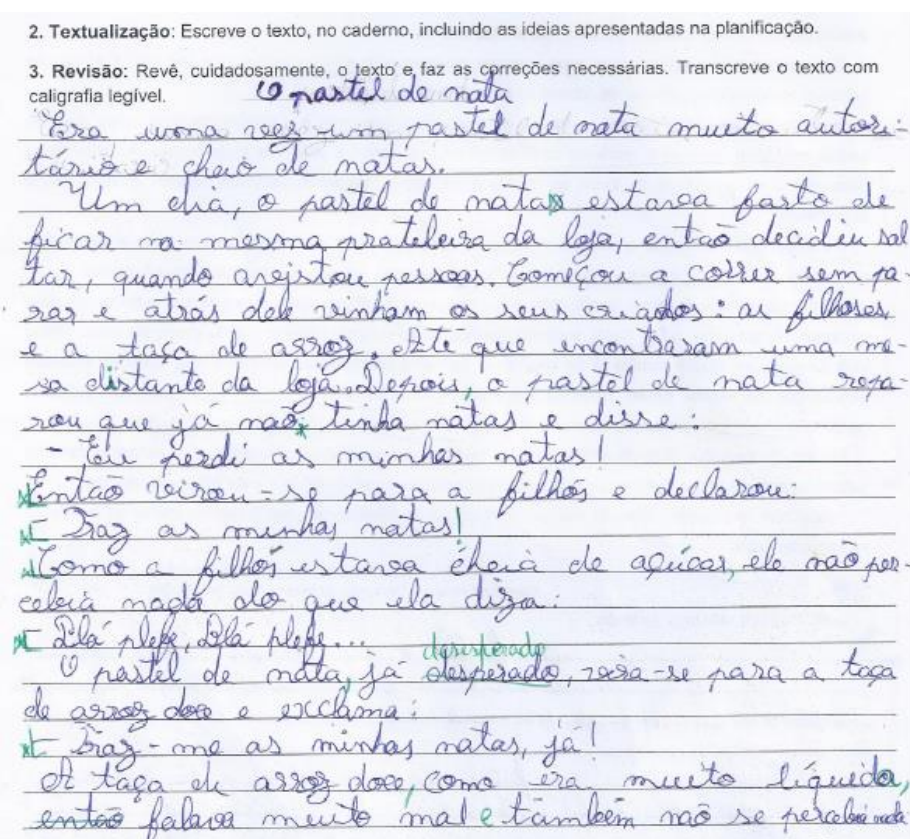
À medida que os alunos progrediam na produção do texto, fui-me deslocando junto de cada par, com o intuito de os auxiliar na revisão do seu texto. Assim, lia o texto com os alunos e ajudava-os a identificar incorreções ao nível ortográfico, mas também ao nível da coesão e da coerência do texto. Neste sentido, através da presença junto dos alunos durante o processo de escrita, pretendia ensinar-lhes explicitamente a reverem o texto e a detetarem a necessidade de o reformular, desempenhando, deste modo, o papel de um modelo para os alunos. Na minha perspetiva, esta ação de envolvimento e cooperação por parte do professor no processo de escrita dos alunos, auxilia-os a produzirem textos com maior correção, constituindo a própria atividade de escrita um momento para a aprendizagem, ao contrário do que acontece quando os alunos elaboram o texto de forma isolada, sendo este corrigido mais tarde pelo professor, na ausência do aluno.

No que concerne à atividade de autoavaliação da produção textual, a qual foi planificada com o intuito de promover nos alunos uma consciencialização sobre o seu processo de escrita, poucos alunos conseguiram concretizá-la, uma vez que ocuparam muito tempo com produção do texto. Ainda assim, alguns alunos preencheram a grelha de autoavaliação fornecida. Em seguida, apresentarei algumas evidências que revelam que os alunos nem sempre têm consciência dos seus erros, nomeadamente, ao nível da utilização da pontuação adequada e das convenções gráficas estabelecidas para a elaboração de uma sequência textual de

diálogo. A título de exemplo, posso referir que o aluno A18, nem sempre marca adequadamente os parágrafos do texto, embora tenha respondido “sim” na grelha de autoavaliação (cf. fotografias 1 e 2).

AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL		
PLANIFICAÇÃO		S N
1. Registei as ideias por ordem?	X	
TEXTUALIZAÇÃO		S N
2. Escrevi sem erros ortográficos e acentuei corretamente as palavras?	X	
3. Usei corretamente os sinais de pontuação?	✓	
4. Utilizei e marquei adequadamente os parágrafos?	X	
5. Usei adequadamente os tempos verbais?	✓	
6. Construí frases com sentido?	✓	
7. Utilizei vocabulário adequado ao tema?	✓	
8. Respeitei o tipo de texto?	✓	
9. Apresentei um título para o texto?	✓	
REVISÃO		S N
10. O texto respeita o tema proposto?	✓	
11. O texto contém as ideias apresentadas na planificação?	<	
12. Há repetições de palavras ou de ideias que possam ser evitadas?	X	
13. Fiz as correções necessárias?	✓	
14. Cuidei da caligrafia e da apresentação final do texto?	✓	

Fotografia 1 – Grelha de autoavaliação do aluno A18.



Fotografia 2 – Texto produzido pelo aluno A18.

Também o aluno A19, em situações de diálogo, nem sempre consegue realizar adequadamente a marcação de parágrafos, nem a inserção dos verbos introdutórios das falas das personagens, porém na grelha de autoavaliação respondeu “sim”, quando lhe é perguntado se utiliza e marca adequadamente os parágrafos (cf. fotografias 3 e 4).

AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL		
PLANIFICAÇÃO		
1. Registei as ideias por ordem?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TEXTUALIZAÇÃO		
2. Escrevi sem erros ortográficos e acentuei corretamente as palavras?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Usei corretamente os sinais de pontuação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Utilizei e marquei adequadamente os parágrafos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usei adequadamente os tempos verbais?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Construí frases com sentido?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Utilizei vocabulário adequado ao tema?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Respeitei o tipo de texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Apresentei um título para o texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REVISÃO		
10. O texto respeita o tema proposto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O texto contém as ideias apresentadas na planificação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Há repetições de palavras ou de ideias que possam ser evitadas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. Fiz as correções necessárias?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Cuidei da caligrafia e da apresentação final do texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fotografia 3 – Grelha de autoavaliação do aluno A19.

2. Textualização: Escreve o texto, no caderno, incluindo as ideias apresentadas na planificação.

3. Revisão: Revê, cuidadosamente, o texto e faz as correções necessárias. Transcreve o texto com caligrafia legível.

As três provas entre doces

Era uma vez, na noite de Natal, uma mesa que estava repleta de doces.

O coqueiro, que é estaladico e doce, era muito simpático e tentava não ficar chateado com a filha que era mole, açucarada e desmanejava. Por isso irritava o coqueiro. Mas o pior era a cornucópia que tinha a forma de um corvo. Por dentro, tem creme de leite, era ~~molhada~~ muito macia e achava-se a melhor.

A filha e a cornucópia queriam decidir qual era o melhor doce entre elas. O coqueiro, que não gostava de ver a filha, decidiu: ~~Entre as duas~~ Então ele decidiu

- Vamos fazer ^{três} provas e quem ganhar é o melhor doce.

✓ A primeira prova é dar uma volta à mesa.

E lá foram eles, ~~mas~~ que a filha tropeçou e caiu dentro da gelatina, assim a cornucópia ganhou a primeira prova. E o coqueiro tirou a filha de dentro da gelatina para poder acabar as provas.

- Vamos à segunda prova que é ~~o~~ quem grita mais alto.

disse o coqueiro.

A filha gritou

- ~~Uááááááááá!!!~~ AR! AH! AH!

Depois gritou a cornucópia:

- ~~Uááááááááá~~ AH! AH! AH!

- ~~Os dois empataram~~, ~~ganhou o coqueiro~~.

Chorou o coqueiro

- É agora a última prova que é quem salta melhor da mesa.

A primeira a saltar foi a cornucópia, ^{mas} quando chegou ao chão partiu-se ao meio. ^{A seguir} saltou a filha que quando chegou ao chão ficou estrobada.

E assim acabou a história com o coqueiro como o melhor doce.

Tim

Fotografia 4 – Texto produzido pelo aluno A19.

Perante estas dificuldades evidenciadas e tal como já tinha referido na reflexão anterior, considero ser fundamental continuar a propor atividades de produção escrita, recaindo na revisão textual feita pelos próprios alunos, com vista a desenvolver as suas capacidades neste domínio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Apêndice 18 – Reflexão 2.^a quinzena – História e Geografia de Portugal

Na primeira quinzena de intervenção, identifiquei algumas dificuldades que certamente eram provocadas pela in experiência neste contexto educativo. Todavia, com o decorrer do tempo, o conhecimento adquirido pela própria prática e o desenvolvimento de destrezas de gestão de sala de aula têm consequências diretas na superação dessas dificuldades. Assim, nesta segunda quinzena de intervenção, registei alguns progressos ao nível da gestão da participação dos alunos, da gestão do tempo e da estrutura da aula. Contudo, reconheço que existem aspetos relacionados com o meu próprio desempenho, enquanto professora, que devo repensar, mais concretamente, no que concerne à adequação do meu discurso em sala de aula, visto que este fator interfere diretamente nas aprendizagens dos alunos. Posto isto e tal como se pretende numa reflexão de carácter pessoal e formativo, esta reflexão tem como ponto de partida o meu olhar sobre a minha própria ação, integrando também o parecer resultante da reflexão com a professora supervisora.

O processo de planificação das atividades para esta quinzena exigiu, da minha parte, muito investimento ao nível do aprofundamento do meu conhecimento científico sobre os conteúdos. Mas também ao nível da organização e planificação de uma sequência de ensino que possibilitasse aos alunos construir conhecimentos de forma estruturada. Nesse sentido, as estratégias adotadas para a abordagem aos conteúdos e os recursos construídos revelaram-se adequados para cumprir as metas de aprendizagem que se pretendiam atingir. Ainda assim, após toda esta preparação científica e metodológica existem aspetos mais relacionados com a própria intervenção, nos quais, revelo algumas dificuldades. Estas dificuldades evidenciam-se no domínio da interação discursiva em sala de aula, nomeadamente, aquando da explicação dos conteúdos e do questionamento oral que dirijo aos alunos.

Dentro da sala de aula, o professor assume diversas funções, entre as quais o papel de modelo para os seus alunos. À medida que se movimenta pela sala e que estabelece interações verbais e não-verbais com a turma, o professor está permanentemente a ser observado pelos seus alunos que se assumem como sujeitos permeáveis à aquisição de comportamentos e de vocabulário utilizado pelo professor. Por esta razão, o professor deverá ter especial cuidado com a sua postura corporal e, neste caso, com a correção do seu discurso. Embora o discurso tenha de estar adequado à faixa etária do público para quem se dirige, para que os alunos obtenham a total compreensão do que o professor explica. O docente deve primar por ser rigoroso no emprego de cada vocábulo e por adotar um discurso formal e normalizado ao contexto de sala de aula. Pois, só desta forma, estará a ajudar os seus alunos a tornarem-se bons falantes da língua materna, no sentido de também serem claros e rigorosos no vocabulário que utilizam.

Ainda a respeito do discurso que o professor utiliza em sala de aula, Arends (2008) acrescenta que a clareza do professor influencia a aprendizagem dos alunos. Através dos vários estudos que apresenta, este autor comprova que a clareza de uma exposição feita pelo professor é um fator muito importante para a aprendizagens dos alunos.

Este breve enquadramento justifica a necessidade de melhorar as interações verbais que estabeleço em sala de aula com os alunos, designadamente, a correção científica do meu discurso e a forma como questiono os alunos. Relativamente à correção científica do discurso, em futuras intervenções deverei cuidar do rigor no vocabulário utilizado, pelas razões que anteriormente apresentei. No que diz respeito à forma como questiono os alunos, deverei prestar especial atenção à formulação das perguntas, evitando a ambiguidade e a imprecisão. A preparação prévia das perguntas é uma estratégia que devo continuar a pôr em prática, uma vez que formular as perguntas atempadamente, permite não só prever possibilidades de resposta, como também confirmar se a pergunta é adequada aos objetivos pretendidos. Ainda neste domínio do questionamento aos alunos, importa sublinhar que quando pretendo questionar um aluno em particular, devo evitar dirigir-lhe a pergunta antes de esta ser enunciada para toda a turma, para assegurar que todos os alunos estão atentos ao questionamento oral.

A planificação do tempo é, sem dúvida, um elemento essencial da preparação de uma intervenção. Conseguir prever adequadamente o tempo para a realização de cada atividade, definir estratégias para rentabilizar o tempo ao longo da aula ou enquadrar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos no tempo disponível para cada tarefa são algumas das competências que contribuem para uma gestão de aula mais eficaz. Embora reconheça que ainda não sou capaz de colocar em prática de forma plena todas estas competências. Já consigo, contudo, fazer um plano quinzenal mais estável, isto é, sem precisar de ser reformulado diariamente. Este progresso pode deve-se não só ao facto de conseguir antecipar com mais rigor o tempo previsto para cada atividade, como também se deve à própria gestão do tempo disponível no decorrer da própria aula.

Outro contributo para este progresso ao nível da gestão do tempo é a utilização de recursos que permitem rentabilizar o tempo, nomeadamente, a projeção do sumário e das respostas-modelo para a correção das atividades de trabalho de casa. Na tentativa de diminuir o tempo gasto com o registo do sumário da aula anterior, optei por adotar a estratégia de projeção do sumário da aula. Já a projeção da correção do trabalho de casa resultou de uma aprendizagem realizada a partir da observação da atuação minha colega. O recurso à projeção do trabalho de casa não inviabiliza a participação oral dos alunos e, por outro lado, torna-se uma estratégia de diferenciação pedagógica, porque alguns alunos necessitam de um registo escrito para conseguirem corrigir a sua resposta. Para além deste contributo, de um modo geral, o recurso à projeção permite rentabilizar o tempo que o professor está a escrever no quadro, podendo, em vez de estar “preso ao quadro”, circular pelos vários espaços da sala e verificar os registos que os alunos fazem. Mais ainda, a projeção evita que o professor deixe de ter contacto visual com a turma enquanto faz os registos no quadro.

As participações orais dos alunos constituem também um importante aspeto que o professor tem de gerir. Para que se estabeleça comunicação em sala de aula, de forma efetivamente produtiva, “é indispensável que o professor crie na aula um clima favorável ao estabelecimento do diálogo” (Proença, 1989, p. 124). Segundo Arends (2008), a criação desse clima favorável requer várias estratégias. Por um lado, o professor tem de estabelecer normas que orientem os alunos sobre quando e como podem intervir oralmente. Por outro lado, as oportunidades de participação oral têm de ser alargadas a todos os alunos. Posto isto, ao longo desta quinzena, reconheço que promovi uma participação organizada, adotando a estratégia de direcionar as intervenções, orientando os alunos para respeitarem a regra de só participarem ou questionarem quando eu lhes desse autorização para falar. Além disso, preocupei-me em distribuir a participação por todos os alunos, dirigindo as questões ou chamando a intervenção dos alunos que não participam voluntariamente. Para além disso, procurei promover o interesse dos alunos e integrar os seus conhecimentos prévios nos conteúdos abordados, propondo tarefas como a análise de documentos a partir daquilo que já conhecem ou encorajando os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.

A gestão eficaz da aula também envolve a forma como o professor estrutura a aula. Este aspeto também se revelou um progresso na minha intervenção, uma vez que através da gestão mais eficaz do tempo e da adoção de estratégias como a projeção, promovi um início da aula menos instável e suscitador de comportamentos inadequados. Ao longo da aula, os momentos de transição entre as atividades são naturalmente períodos de maior agitação, contudo optei por explicar aos alunos os passos a seguir, como por exemplo, indicando os materiais que podiam guardar e aqueles que iriam utilizar na atividade seguinte. Desta forma, auxiliei os alunos a dirigirem a sua atenção para aquilo em que se deviam concentrar verdadeiramente. Além disso, planifiquei as atividades de modo que os alunos tenham tempo para fazer os seus registos no caderno, estabelecendo um tempo para esses registos, o que contribuiu também para uma eficaz gestão do tempo. Defini, ainda, um momento antes do encerramento da aula, destinado para os registos de trabalho de casa.

Concluindo, estes são alguns dos principais progressos registados ao nível da ação pedagógica, os quais serão considerados nas próximas intervenções, com vista a manter o sucesso da aprendizagem dos alunos. As

dificuldades enunciadas constituem, por um lado, uma tomada de consciência para melhorar a minha atuação e, por outro lado, “dão-me pistas” para orientar a minha ação pedagógica na próxima quinzena, de forma a progredir na minha aprendizagem e nas estratégias adotadas, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.

Proença, M. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Apêndice 19 – Reflexão 3.^a quinzena – Matemática

Após a intervenção, comprovei que o plano estava adequado, atendendo aos objetivos que se pretendiam alcançar. Portanto, verifiquei que a articulação entre os objetivos de ensino-aprendizagem, as atividades propostas, as estratégias selecionadas e os recursos utilizados foi bem conseguida. Para comprovar aquilo que acabei de afirmar posso evidenciar que os alunos mostraram interesse e empenho na realização das atividades propostas, o que se refletiu na progressão e no ritmo da aula e, conseqüentemente, na concretização das atividades no tempo definido. Para além disso, os alunos realizaram aprendizagens conforme pude constatar através das suas intervenções orais e dos dados fornecidos pela Questão-aula.

O interesse e o empenho revelados pelos alunos estão certamente relacionados com a sua motivação intrínseca e com o seu gosto por aprender Matemática. Porém, esta não é a única condição que influencia a concretização da aprendizagem. Outros aspetos diretamente relacionados com a planificação e com a minha ação no decorrer da aula são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Mais concretamente, nesta quinzena, valorizei os momentos de questionamento e, sobretudo, de discussão, incentivando a comunicação oral. Na sua teoria sobre a aprendizagem, Ausebel (1978) citado por Ponte & Serrazina (2000) afirma que a motivação do aluno e a tarefa de aprendizagem proposta são duas condições necessárias para haver aprendizagem significativa. Neste sentido, o aluno tem manifestar disposição para aprender e o material de ensino tem de ser significativo (ibidem).

Na minha perspetiva, estas duas condições estiveram presentes ao longo das aulas da quinzena. Conforme referi na fundamentação metodológica, optei por uma abordagem tendencialmente de cariz exploratório, uma vez que esta potencia os resultados da aprendizagem (Ponte, 2009). Nesse sentido, as tarefas propostas, os materiais manipulados pelos alunos e as discussões alargadas a toda a turma em torno das descobertas poderão ter contribuído para a eficácia da sequência de ensino, uma vez que estas opções didáticas permitiram-me colocar os alunos no centro da aprendizagem e, portanto, facilitaram as aprendizagens ativas e significativas.

Para justificar esta afirmação, posso evidenciar as tarefas a propósito das propriedades dos triângulos, da desigualdade triangular e das propriedades dos paralelogramos. Estas tarefas possuíam um caráter essencialmente problemático e/ou exploratório, pelo que remeteram os alunos para atividades que apelavam à experimentação, à seleção de estratégias, à formulação de conjecturas e respetiva demonstração.

Para além disso, no que concerne aos materiais, pude confirmar que a utilização dos triângulos de papel e das palhinhas fomentou o envolvimento dos alunos enquanto participantes ativos, em vez de recetores passivos. Mais ainda, permitiu-lhes “(...) experimentar a matematização (...)”, isto é, favoreceu o desenvolvimento do pensamento matemático abstrato (Matos & Serrazina, 1996, p. 23). A este respeito, Ponte & Serrazina (2000) referem que a manipulação de materiais pelos alunos, de forma convenientemente orientada, pode facilitar a construção de conceitos e de relações matemáticas permitindo, assim, a sua melhor estruturação. Nesse sentido, comprovei que a apresentação das tarefas em fichas de trabalho, onde se encontram bem definidos espaços para o registo das descobertas e das conclusões facilitou a exploração dos materiais de forma dirigida e, conseqüentemente, promoveu a estruturação dos conceitos e das relações matemáticas.

Um outro elemento fundamental que contribuiu para o sucesso do ensino-aprendizagem relaciona-se com a comunicação promovida, mais propriamente, com a discussão e o questionamento. Assim, ao longo da concretização das tarefas, quer as exploratórias, quer as de aplicação, incentivei a participação oral dos alunos para apresentarem a suas ideias matemáticas e as suas estratégias, solicitando sistematicamente a justificação de raciocínios. Além disso, encorajei os restantes colegas a manifestarem o seu acordo ou desacordo relativamente às intervenções de cada aluno e, noutras situações, solicitei a participação dos colegas para voltarem a explicar determinada estratégia ou corrigirem um raciocínio incorreto.

A utilização desta metodologia fomentou a interação entre os alunos e, simultaneamente, desenvolveu capacidades relativas à comunicação matemática. A comunicação matemática é um dos objetivos transversais que constam no currículo de Matemática. Neste sentido, pretende-se incentivar os alunos a ouvir, a responder, a comentar e a fazer perguntas uns aos outros (Ponte & Serrazina, 2000). Posto isto, relativamente à importância da comunicação na aula de Matemática, nesta quinzena, tomei consciência de que o professor precisa de dar voz ao aluno, pois esse é um meio importantíssimo para conhecer o seu raciocínio e detetar os seus erros e dificuldades. Desta forma, aprendi a ouvir mais os alunos e também a explorar as potencialidades das suas intervenções. Todavia, também compreendi que para que essa comunicação esteja sempre presente, o professor tem de criar um clima favorável em sala de aula, entre os alunos da turma e entre o próprio professor e os seus alunos. Neste contexto, constatei que, a maioria dos alunos tem facilidade em interagir e em comunicar para a turma. No entanto, existem dois alunos que oferecem muita resistência quando solicito que apresentem a sua resolução de uma tarefa ou quando lhes dirijo diretamente uma questão, no decorrer da aula. Também verifiquei que estes dois alunos quase nunca participam voluntariamente.

De acordo com Matos e Serrazina (1996), existem diversos fatores que podem afetar a participação dos alunos, dos quais se destacam a falta de confiança em relação à disciplina ou a sua visão da própria disciplina. Os dois alunos em causa têm um aproveitamento médio/baixo na disciplina de Matemática e, naturalmente, este aspeto não lhes transmite confiança na sua capacidade de intervir. Posto isto, no decorrer da quinzena, procurei solicitar ambos os alunos a participarem, incentivando-os por exemplo a responder a perguntas que apenas testam os conhecimentos da sua memória ou que visam a identificação de alguma propriedade de um objeto geométrico observado. Matos e Serrazina (1996) designam este modo de questionamento por questionamento para confirmar, uma vez que o professor coloca a pergunta para tentar que o aluno verifique a resposta por si próprio a fim de interiorizar ideias.

Para além disso, também procurei encorajar os alunos a apresentarem a sua resolução das atividades realizadas como trabalho de casa, certificando-me de que ambos alunos as tinham efetivamente realizado e, por conseguinte, estariam mais confiantes para responder. Porém, nesta situação, ambos os alunos têm um dos seguintes comportamentos: não respondem; enunciam a resposta num tom de voz inaudível; recusam-se a apresentar a resposta à turma, dizendo que têm mal, mesmo antes de eu ter oportunidade de validar a sua resposta. Posto isto, na próxima intervenção terei de encontrar uma estratégia para encorajar os alunos a participarem e a envolverem-se ativamente nas discussões entre os colegas. Para além disso, tal como tenho feito até agora, sempre que for oportuno, irei reforçar positivamente as intervenções, de modo a estimular a sua autoconfiança.

No que concerne às aprendizagens dos alunos e respetivas dificuldades por eles evidenciadas, os resultados da Questão-aula foram reflexo das aprendizagens realizadas, mas também do trabalho autónomo dos alunos, nomeadamente, da realização dos trabalhos de casa. Assim sendo, verifiquei que dos cinco alunos que demonstraram mais dificuldades na realização da Questão-aula (cf. grelha de classificação da Questão-aula n.º3) quatro não realizaram os trabalhos de casa solicitados para essa aula (cf. grelha de registo da realização de trabalhos de casa, dia 11/05/2016). Ainda assim, conforme o plano da aula, o facto da realização da Questão-aula se suceder à correção das atividades de trabalho de casa foi um contributo para o sucesso dos resultados desta avaliação, porque aqueles que tinham realizado os trabalhos de casa esclareceram as suas dúvidas que, certamente, ajudaram a clarificar as dúvidas dos restantes alunos.

Ainda a respeito das dificuldades dos alunos, tal como tinha referido na reflexão anterior, esperava que os alunos revelassem muitas dificuldades na atividade de construção de triângulos com os instrumentos de desenho e de medição. Porém, no decorrer dessa atividade verifiquei que os alunos não desmontaram tantas dificuldades e que progrediram rapidamente pelos três processos de construção de triângulos. Por um lado, penso que a ficha formativa facilitou essa aprendizagem, porque nela se encontravam os passos a seguir de

modo claro e ordenado. Por outro lado, também reconheço que a manipulação contínua do compasso ao longo das aulas anteriores para traçar bissetrizes de ângulos ajudou os alunos a familiarizarem-se com a utilização deste instrumento de desenho.

Relativamente aos conhecimentos específicos sobre o conteúdo, no decorrer da quinzena, senti necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos à classificação de quadriláteros e às propriedades dos paralelogramos para uma abordagem mais organizada e cientificamente correta destes conteúdos. Para além do aprofundamento destes conhecimentos, também necessitei de realizar uma preparação mais específica relativamente à exploração do problema sobre desigualdade triangular, uma vez que se tratava de um problema aberto tendo várias soluções igualmente corretas (Carmo, 2009). Porém, apenas me interessavam explorar algumas dessas soluções, tendo em conta os conteúdos que pretendia abordar.

Antes de terminar esta reflexão, importa clarificar que esta atividade exploratória sobre desigualdade triangular foi para mim a mais desafiante do ponto de vista do papel do professor, uma vez que neste tipo de situação de ensino-aprendizagem existem muitas variáveis que o professor tem de gerir, designadamente, a participação dos alunos, a validação dos seus raciocínios, os registos escritos das descobertas realizadas, entre outras variáveis. Para justificar esta afirmação, relato a seguinte situação: no enunciado da tarefa, não estava contemplada a possibilidade de a distância entre as duas casas ser igual à soma das outras duas distâncias. Porém, um aluno questionou-me sobre essa possibilidade. Embora lhe tenha respondido que não era possível uma das distâncias ser igual à soma de outras duas, naturalmente, o aluno não aceitou a minha resposta sem justificação, por isso incentivei-o a cortar uma palhinha com o comprimento desejado para comprovar essa impossibilidade. Embora não tivesse previsto esta questão aquando da planificação, durante a própria ação necessitei de selecionar uma estratégia que respondesse àquela questão que me foi colocada. Este tipo de situações são frequentes em tarefas de carácter exploratório, nas quais o professor apenas orienta a atividade e a construção do conhecimento se centra nos próprios alunos. Neste sentido, o papel dos alunos também é preponderante para que a atividade seja bem-sucedida e os objetivos alcançados. Posto isto, ao longo da implementação da atividade, constatei que os alunos revelaram um comportamento adequado e boa capacidade de concentração. Além disso, fizeram intervenções orais pertinentes e fundamentadas. Nestas condições, a discussão gerada em torno das descobertas dos alunos facilitou que os objetivos da atividade fossem atingidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmo, J. (2009). A propósito da desigualdade triangular. Relato de uma aula com uma turma do 7.º ano. *Educação e Matemática*, 103, 35-38.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2009). O novo programa de matemática como oportunidade de mudança para os professores do ensino básico. *Interações*, 12, 96-114.

Apêndice 20 – Reflexão 4.^a quinzena – Ciências Naturais

As atividades implementadas nesta quinzena decorrem, como é natural, das opções didáticas selecionadas e dos recursos escolhidos para o ensino-aprendizagem. Estes, por sua vez, foram influenciados pelo tempo disponível face ao programa curricular a cumprir. Assim sendo, utilizei fundamentalmente as estratégias de exposição com interação dos alunos, questionamento oral e leitura e análise de textos, imagens e vídeos. Estas estratégias permitiram-me abordar todos os conteúdos planificados e, portanto, cumprir o plano no tempo definido. Por essa razão, considero o plano adequado atendendo à gestão do tempo e à situação concreta da aula.

Embora as estratégias selecionadas apontem para um modelo de ensino explícito, isto é, para o método de ensino centrado no professor que transmite diretamente aos alunos conhecimentos factuais e processuais (Lopes & Silva, 2011). Contudo, no decorrer do ensino, procurei verificar regularmente a compreensão dos alunos através do questionamento e da realização de atividades sobre os conceitos em estudo (cf. fig. 1).

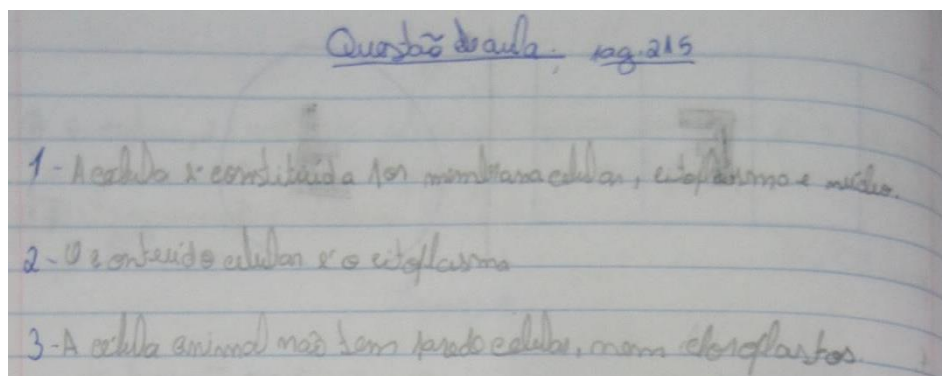


Figura 1 – Registo do Fred relativo à realização da atividade “Questões de aula”.

Para além disso, dei-lhes oportunidade para exporem as suas dúvidas e para colocarem questões relacionadas com os conteúdos, procurando tê-las em conta na abordagem aos assuntos, isto é, relacionar os interesses dos alunos com os assuntos em estudo. Por exemplo, na primeira aula da quinzena a aluna A14 revelou curiosidade pela forma de vida bactérias, por isso, na aula seguinte, com o intuito de ir ao encontro desse interesse, utilizei a bactéria como exemplo de ser unicelular.

Mais ainda, facilitei a organização concetual, apresentando e relacionando conceitos sob a forma de esquemas (cf. fig. 2) e, por vezes, ilustrados por uma representação visual (cf. fig. 3) ou audiovisual (vídeos). Também incentivei os alunos fazerem registos organizados no caderno diário (cf. fig. 2) e a sublinharem as informações importantes nos textos lidos em voz alta.

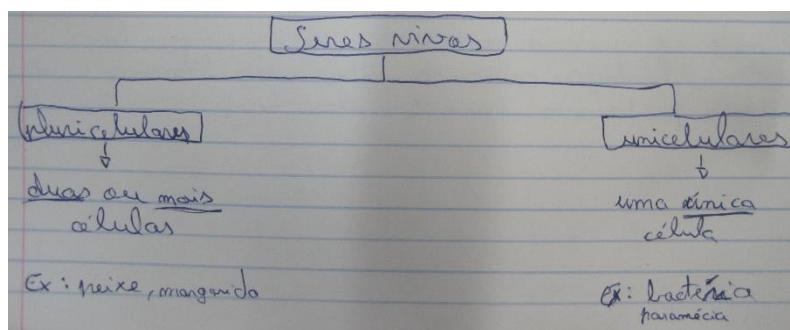


Figura 2 – Registo do esquema construído no quadro pela professora para sistematizar a diferença entre seres unicelulares e seres pluricelulares (Fábio).

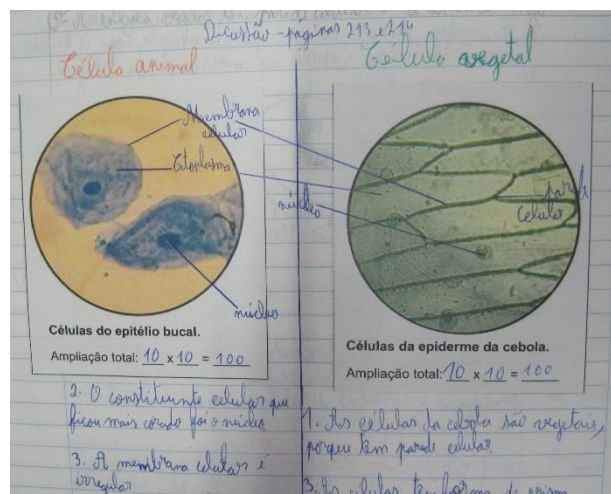


Figura 3 – Registo do Fábio dos constituintes das células animal e vegetal.

Na minha perspetiva, os esquemas sobre os conceitos de ser pluricelular e unicelular, bem como as imagens são ferramentas didáticas que facilitam a organização dos conceitos e a respetiva compreensão dos mesmos. Além disso, as imagens, conforme se pode ver na figura 3, possibilitaram a identificação dos constituintes celulares e a comparação entre a constituição das células animais e vegetais. Saliento, ainda, que embora a situação de ensino-aprendizagem mais adequada fosse a esquematização das células realizada com base na observação microscópica, o fornecimento de imagens como as que constam na figura 3 foi a solução mais adequada com vista à gestão do tempo disponível.

Importa, ainda, referir que os vídeos e as imagens apresentados aos alunos, para além de adquirirem uma função ilustrativa dos conceitos, também surgiram com uma função motivacional, nomeadamente, o vídeo reproduzido no início da sequência de ensino-aprendizagem. Este recurso deu a conhecer aos alunos aspetos do seu próprio corpo e abordou a questão da diversidade de formas e tamanhos das células que constituem o ser humano. Além disso, o vídeo apresentou os conteúdos relativos às células de modo integrado, estabelecendo relações entre os níveis de organização biológica. Esta estratégia de abordagem aos novos conteúdos é a metodologia sugerida pelo programa curricular em vigor, no qual se preconiza que para que a aprendizagem ocorra, os conceitos mais gerais devem ser apresentados inicialmente, partindo depois para o que é mais específico (ME, 1991).

Assim sendo, reconheço que a visualização do vídeo “Eu e o meu corpo” permitiu iniciar o estudo da célula de modo contextualizado e com base no que é próximo para os alunos – o seu corpo. Este tipo de atividades de iniciação aos conceitos são designadas por atividades de sensibilização, uma vez que motivam o aluno para o estudo a realizar, estimulam uma atitude de curiosidade e, consequentemente, aumentam a possibilidade de desencadear o processo de construção de novos conhecimentos (Pereira, 1992).

Posto isto, a meu ver, os esquemas, as imagens e os vídeos foram recursos didáticos adequados ao processo de ensino-aprendizagem perspetivado. De acordo com Lopes & Silva (2011), o ensino com recurso a estratégias visuais e audiovisuais privilegia a aprendizagem visual, isto é, a aprendizagem a partir de representações visuais e pictóricas. Portanto, os autores defendem que a junção de vários meios, tais como, palavras e imagens, para ilustrar a informação produz efeitos positivos na aprendizagem dos alunos (ibidem).

Outra opção didática a realçar é a forma como a abordagem dos novos conteúdos se relacionou com os conhecimentos anteriores dos alunos. Durante a atividade de observação ao microscópio da letra P, implementada pela minha colega, circulei junto dos alunos e verifiquei que eles revelaram dificuldades na leitura do valor das ampliações da lente ocular e da lente objetiva. Face a esta dificuldade, na primeira aula

da minha quinzena reforcei este conteúdo, solicitando a participação de dois alunos. Um dos alunos leu o valor de ampliação da ocular e outro o valor da ampliação da objetiva. Depois, com a intervenção oral dos alunos, registei no quadro o cálculo da ampliação total relativa à observação realizada com aquelas lentes. Esta demonstração com a participação dos alunos facilitou a compreensão e permitiu-lhes ultrapassarem as dificuldades, como veremos mais adiante na análise dos resultados do teste de avaliação.

O diálogo estabelecido com os alunos em torno da atividade de observação da letra P ao microscópio também me permitiu obter informações sobre a compreensão dos alunos acerca da atividade realizada. Desse modo, foi perceptível que os alunos compreenderam as alterações ocorridas na imagem observada ao microscópio, através das suas afirmações “a letra fica virada ao contrário”.

As respostas dos alunos às questões 9 e 10 do teste de avaliação comprovam as aprendizagens anteriormente referidas. Conforme é possível verificar na grelha de classificações em anexo, na questão 9, todos os alunos, exceto dois, selecionaram corretamente a imagem observada através da ocular e, na questão 10, todos os alunos, exceto um, conseguiram calcular a ampliação total. Portanto, os aspetos relativos à observação microscópica foram bem compreendidos pelos alunos.

Contudo, no que diz respeito à compreensão dos movimentos da platina observados pela ocular o mesmo não se verificou. Foi dificilmente compreendido pelos alunos que os movimentos observados na ocular têm sentido contrário ao movimento real. Apesar de também ter feito uma demonstração deste fenómeno, utilizando o microscópico, apercebi-me que os alunos não o compreenderam. Isto significa que quando não são os próprios alunos a observar e vivenciar existem mais dificuldades na compreensão. Concluo, assim, que as crianças precisam de observar e de manipular os objetos para conhecer e compreender melhor os fenómenos.

Aquando da introdução ao estudo do mundo microscópico, observei que a professora cooperante dialogou com os alunos sobre o conceito de célula e a distinção entre células vegetais e animais. Nesse diálogo, através das perguntas que os alunos dirigiram à professora, constatei que eles tinham várias concepções alternativas relativamente ao conceito de célula. Por essa razão pareceu-me pertinente recolher informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso apliquei um questionário escrito com a finalidade de diagnosticar os seus conhecimentos. Assim sendo, este foi um instrumento de avaliação diagnóstica que permitiu auscultar o background dos alunos relativamente ao conceito de célula (Ferreira, 2007), isto é, determinar as representações iniciais dos alunos.

A obtenção deste conhecimento antes da intervenção, permitiu-me planificar a exploração dos conceitos fazendo ligações com os conhecimentos dos alunos. Portanto, procurei estabelecer uma relação entre o que vai ser aprendido e o que já se sabe, implementando, desta forma, uma abordagem construtivista da aprendizagem. Segundo a perspectiva construtivista da aprendizagem, o aluno tem um papel ativo no processamento da informação, sendo influenciado pelo seu quadro teórico preexistente (Pereira, 1992). Nesse sentido, o conhecimento do aluno afeta a compreensão dos conhecimentos científicos (Martins, et al., 2007). Portanto, cabe ao professor estabelecer ligações entre a matéria nova e os conhecimentos dos alunos, cuja metodologia distingue o método de ensino explícito do ensino expositivo (Lopes & Silva, 2011).

Com base na análise do conteúdo das respostas dos alunos ao questionário diagnóstico, constatei que os alunos associam o conceito de célula a uma coisa pequena que só se pode ver ao microscópio, a um micróbio ou bactéria, a um constituinte dos seres vivos ou à base da vida. Estas duas últimas concepções parecem estar relacionadas com a leitura da informação do manual. Relativamente ao tamanho das células, todos os alunos referiram que as células são invisíveis a olho nu e alguns acrescentaram que para as ver é necessário um microscópio. Quando questionados se as células são iguais em todos os seres vivos a resposta também foi

unânime – todos os alunos consideram que não. Esta resposta também pode estar relacionada com o diálogo da professora cooperante sobre a distinção entre células animais e vegetais.

No questionário, para além destas questões, também solicitei aos alunos que desenhassem uma célula. Algumas produções dos alunos são apresentadas e analisadas em seguida.

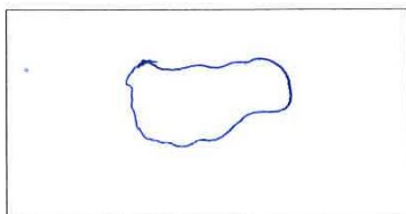


Figura 4 – Produção da Bárbara.

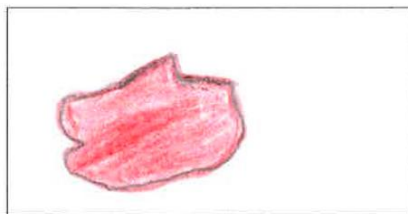


Figura 5 – Produção da Beatriz.

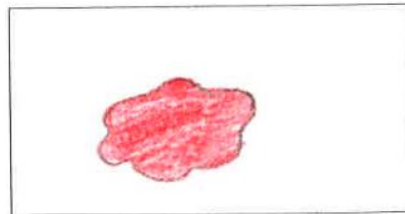


Figura 6 – Produção da Lara Pedro.

A Bárbara, a Beatriz e a Lara Pedro desenharam uma célula com forma irregular e sem qualquer conteúdo celular.



Figura 7 – Produção do Duarte.

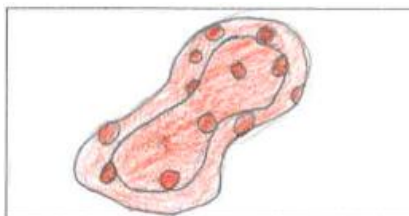


Figura 8 – Produção da Mariana.

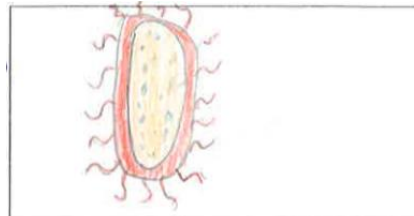


Figura 9 – Produção do Fred.

Nestas produções (figuras, 7, 8 e 9), a célula já surge com uma forma regular e apresenta constituintes no seu interior. As três produções sugerem uma célula procariótica, uma vez que apresentam vários organelos sem diferenciação de nenhum. O Duarte representa um conteúdo no interior da célula semelhante ao nucleóide de uma bactéria e, no exterior da célula, desenhou estruturas que se parecem com flagelos, tal como também se observa na produção do Fred. A representação celular do Fred acrescenta, ainda, uma estrutura que separa o interior do exterior da célula, sugerindo a presença da membrana e da parede celular.

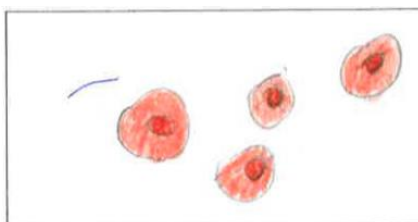


Figura 10 – Produção do Rui.

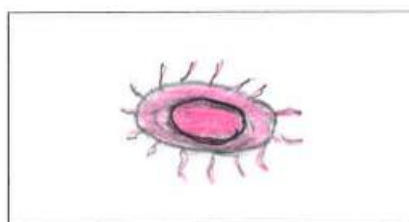


Figura 11 – Produção da Madalena.

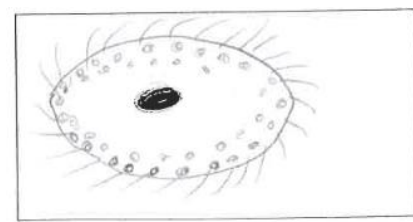


Figura 12 – Produção da Ana.

À semelhança das produções anteriores, o Rui, a Madalena e a Ana desenharam células com forma regular e paredes celulares com flagelos no caso das figuras 11 e 12. Nas três produções, é visível um constituinte celular que se destaca, sendo colorido num tom mais escuro.

Em síntese, estas produções sobre a célula indicam que alguns alunos como a Bárbara, a Beatriz e a Lara possuem uma representação mental muito simples relativamente ao conceito de célula. Porém, o Duarte, a Mariana e o Rui, por exemplo, possuem uma representação de célula semelhante aos desenhos dos livros. Este pode ser um indicador importante no que concerne aos conhecimentos prévios. Possivelmente, estes alunos já ouviram ou leram informações sobre células, apresentando, por essa razão mais conceções sobre essa unidade da vida.

No final de implementar a sequência de ensino-aprendizagem, apliquei o mesmo questionário, com o objetivo de avaliar o contributo desta sequência para a mudança concetual dos alunos. Após a análise das respostas, concluí que maior número de alunos respondeu que a célula é a unidade básica da vida ou um constituinte dos seres vivos, conforme se pode ver na grelha de análise dos questionários. Contudo, três alunos continuam a definir célula como sinónimo de microrganismo e de bactéria. Relativamente ao tamanho das células, apenas cinco alunos responderam que as células são de vários tamanhos, sendo que destes apenas dois afirmam que algumas podem ser vistas a olho nu. Quando questionados se as células são iguais em todos os seres vivos a resposta mantém-se em relação ao questionário diagnóstico, sendo que a Ana foi a única a aluna que esclareceu que as células vegetais são diferentes das células animais.

Neste questionário, solicitei aos alunos que esquematizassem e legendassem a célula. Ao analisar as produções dos alunos, foi perceptível que os alunos conhecem os conteúdos celulares estudados e sabem identificá-los. Porém, verifiquei que, embora tenham visualizado vídeos e imagens onde eram apresentadas células de diferentes formas (prismática, cilíndrica e esférica), todos os alunos desenharam a célula com uma forma esférica, como se pode comprovar nas figuras abaixo.

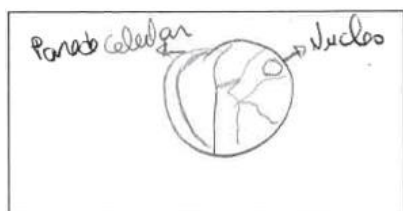


Figura 13 – Produção da Beatriz.

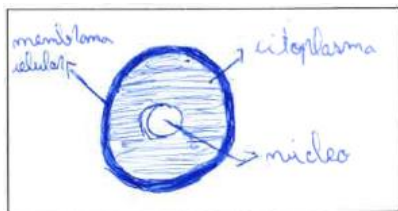


Figura 14 – Produção do Bernardo.

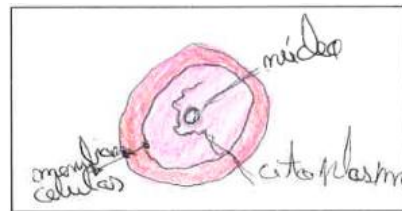


Figura 15 – Produção do Fábio.

Para finalizar, importa referir que conforme as respostas ao questionário indicam, os alunos apropriaram-se de alguns conceitos científicos sobre a célula e, portanto, podemos concluir que realizaram aprendizagens. Todavia, no que diz respeito à forma das células, não ocorreu efetivamente uma mudança concetual, como se comprova nas representações esquemáticas produzidas pelos alunos. A mudança concetual implica a “(...) identificação da não convivência do uso de determinadas ideias para explicar as situações (...)” (Martins et al., 2007, p. 28). Por essa razão, penso que, após a implementação desta sequência de ensino, seria importante proporcionar aos alunos uma atividade de análise dos seus próprios esquemas e dos esquemas dos colegas, conduzindo-os à reflexão sobre as suas ideias comparativamente às características estudadas a respeito das células.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreira, C. (2007). *Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – formação de professores* (pp. 10-16). (2.ª ed.). Lisboa: ME – DGIDC.
- Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico (vol. I) – Ciências da Natureza*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.

Apêndice 21 – Reflexão 2.^a quinzena – Ciências Naturais

Após a intervenção desta quinzena, manteria o mesmo plano, uma vez que as estratégias e as atividades foram adequadas. Para justificar esta afirmação, posso evidenciar que na última aula da quinzena destinada a revisões sobre os conteúdos lecionados, constatei que os alunos tinham realizado aprendizagens através das respostas ao questionamento oral.

Para além das estratégias e das atividades, os recursos utilizados também foram pertinentes para que as aprendizagens ocorressem, nomeadamente, os exemplares das plantas e a ficha formativa. Outro elemento que também poderá ter contribuído para o sucesso do ensino-aprendizagem é a motivação e o interesse dos alunos. Evidentemente, os aspetos do mundo vivo, como é o caso das plantas, despertam curiosidade nas crianças, porque elas “(...) gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza (...)” (Martins et al., 2009, p. 12). Esse interesse pela exploração do mundo justifica a observação atenta e o constante questionamento realizados pelos alunos ao longo das aulas. Para ilustrar o que acabo de referir, observei que alguns alunos realizaram uma observação completa dos exemplares de plantas, ou seja, na observação utilizaram não apenas a visão, mas também o tato e o olfato. Também verifiquei que os alunos observaram atentamente os exemplares de plantas sem flor, mais concretamente, os fetos e questionaram sobre os soros que se encontravam nas páginas inferiores das suas folhas, revelando interesse por compreender a sua função.

Posto isto, se tivesse mais tempo disponível para abordar os aspetos morfológicos das plantas com flor e sem flor, teria proporcionado uma observação mais completa acompanhada pelo respetivo registo. Portanto, se fosse possível, a atividade de observação teria constituído o indutor para a exploração dos conteúdos e, nesse sentido, as aprendizagens eram realizadas a partir da interpretação e discussão sobre as observações feitas pelos alunos. Todavia, considerando o reduzido número de tempos letivos disponíveis, a opção didática mais adequada foi facilitar a observação das plantas enquanto ilustração daquilo que estava a ser estudado.

A respeito da ficha formativa comprovei que estava bem estruturada, porque permitiu um registo completo e organizado e contribuiu para a gestão eficaz do tempo. Após a intervenção, reconheço que o recurso à ficha formativa foi bem conseguido, uma vez que as tarefas da ficha envolviam os alunos e problematizavam os assuntos em estudo. Para além disso, o facto de os alunos realizarem atividades como legendar, identificar, fazer correspondências e responder a perguntas exigiu que localizassem informação nos textos e nas imagens, em vez de se limitarem apenas a ver e a ouvir. Portanto, a utilização deste recurso assegurou que os alunos se mantivessem mais concentrados e ativos ao longo de toda a exploração dos conteúdos, o que se refletiu na aprendizagem por eles realizada.

Outro recurso didático que privilegiou a eficácia do ensino-aprendizagem foi a projeção das imagens e das atividades que constavam na ficha formativa, uma vez que permitiu a exploração das mesmas por parte de todos os alunos em simultâneo. Além disso, possibilitou que as respostas modelo às questões da ficha aparecessem de imediato após a discussão oral, podendo ser de registadas pelos alunos. Posto isto, o recurso ao *power point* em simultâneo com a exploração da ficha formativa também contribuiu para a gestão eficaz do tempo.

No decorrer da atuação, senti que a maior dificuldade dos alunos se relacionava com a identificação de raízes tuberculosas e de caules subterrâneos. Esta dificuldade evidenciou-se, por exemplo, na identificação e distinção entre raiz do nabo como raiz tuberculosa apumada e no caule da batateira, enquanto um tubérculo. No entanto, estes aspetos relativos à distinção entre tipos de raízes e de caules estavam apresentados de forma clara na ficha formativa através de imagens e tinham sido discutidos no decorrer da aula. Perante estas evidências, elaborei um mapa concetual com o intuito de sintetizar as principais ideias e facilitar a organização dos conceitos do ponto de vista cognitivo. Assim, na aula de revisões apresentei um esquema

que facilitasse a organização dos conceitos de modo hierarquizado e estruturado por parte dos alunos (Lopes & Silva, 2011).

Todavia, de acordo com Novak & Gowin (1984) as potencialidades deste recurso didático poderiam ter sido fomentadas se, em vez de apresentar um mapa conceitual já construído, a construção do mapa se realizasse com o contributo dos alunos a partir das suas intervenções orais. Os autores afirmam que a construção de mapas de conceitos podem ter uma influência positiva no ensino e na aprendizagem (ibidem, 1984). Contudo, atendendo mais uma vez ao tempo disponível, orientei a exploração do mapa de conceitos sem o apresentar numa primeira fase por completo, isto é, os conceitos-chave foram aparecendo, à medida que os alunos respondiam às perguntas que lhes dirigia.

Nesta reflexão, é possível depreender que a estratégia de questionamento foi implementada em vários momentos no decorrer das intervenções. De um modo geral, o questionamento possibilitou-me envolver os alunos na exploração das imagens, dos textos ou dos esquemas apresentados. Noutras situações, nomeadamente na aula de revisões, o questionamento foi utilizado para sintetizar e relacionar os conceitos trabalhados ao longo das aulas anteriores. Apesar da utilização da estratégia de questionamento ser adequada pelas razões que apresentei, na próxima quinzena, gostaria de implementar, além desta, outras estratégias de abordagem dos conteúdos. Nomeadamente, pretendo incentivar os alunos a realizarem as suas próprias descobertas de forma orientada através da observação e de células ao microscópio, sendo que o questionamento poderá servir como organizador da comunicação sobre trabalho desenvolvido pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME – DGIDC.

Novak, J. & Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Apêndice 22 – Plano da proposta pedagógica 1

PLANO DE AULA – 13 de abril de 2015 Escola Básica de [REDACTED]		4.º Ano de escolaridade N.º alunos: 17 Idade: 9 – 12 anos
Mestranda interveniente: Inês Ribeiro		Professora Supervisora: Clarinda Barata Professora Orientadora Cooperante: [REDACTED]

Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades/Tempo	Recursos
Educação Literária - <i>História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta - Elementos paratextuais: capa, contracapa, guardas, folha de anterrosto, folha de rosto e epígrafe.	- Antecipar conteúdos com base em elementos paratextuais (título, ilustrações, etc.).	<p>A professora enuncia o título do livro. Em grande grupo, é feita a exploração dos elementos paratextuais, designadamente, do título da obra para que os alunos antecipem seu conteúdo (perguntas 1 e 2). Após mostrar a capa do livro, os alunos antecipam sobre possíveis personagens, espaços e ações da história (perguntas 3, 4, 5, 6 e 7). Os alunos relacionam o título com a ilustração da capa e tentam adivinhar o recado que o título sugere e o seu destinatário (perguntas 8, 9 e 10).</p> <p>Para orientar os alunos no processo de antecipação, a professora formula as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que o título vos sugere (faz lembrar)? 2. Que tema ou temas serão abordados nesta história? 3. Observando a ilustração da capa, quem serão as personagens? 4. O que sabem sobre bruxas? 5. Esta personagem será uma bruxa má ou diferente do que estão habituados? 6. Onde estarão as personagens? 7. O que fazem as personagens nesse lugar? 8. Que recados conhecem? 9. Qual poderá ser o “recadinho” presente na história? 10. Quem poderá ser o destinatário desse recado? <p style="text-align: right;">(20’)</p>	Livro <i>História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta

<p>- Autor: biografia e bibliografia</p> <p>- Ilustrador</p> <p>- Editora</p> <p>Leitura e Escrita</p> <p>- Escrita</p> <p>Oralidade</p> <p>- Intencionalidade comunicativa</p> <p>- Expressão de ideias</p>	<p>- Ativar conhecimentos anteriores sobre o autor.</p> <p>- Conhecer diferentes entidades que participam na elaboração de um livro como autor, editora e ilustrador.</p> <p>- Escrever para expressar a sua opinião sobre determinado assunto.</p> <p>5. Participar em atividades de expressão oral orientada.</p> <p>5.4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p>- Problematizar sobre a</p>	<p>A professora exibe a contracapa e questiona sobre as informações que nela constam: quais as informações que podem aparecer na contracapa de um livro?</p> <p>Os alunos são questionados sobre a biografia e a bibliografia de Luísa Dacosta, através das seguintes perguntas:</p> <p>O que sabem sobre a vida de Luísa Dacosta?</p> <p>Conhecem alguma obra escrita por ela?</p> <p>A professora lê a breve biografia e bibliografia da contracapa. Depois os alunos observam as informações biográficas e bibliográficas projetadas e copiam-nas para o seu caderno, junto das quais colam uma fotografia da autora. Estas informações afixam-se no placard da sala.</p> <p style="text-align: right;">(25’)</p> <p>Segue-se a apresentação dos restantes elementos paratextuais – capa, guardas, folha de anterrosto e folha de rosto – ao longo da qual, a professora vai fazendo pausas, nomeadamente:</p> <p>- na capa, onde explora a editora e a edição;</p> <p>- na folha de anterrosto, na qual é apresentada a epígrafe “no sonho, a liberdade...”. A professora explica aos alunos que aquele elemento anterior ao texto, propriamente dito, se chama epígrafe e esclarece que a sua função é sugerir ao leitor o tema da obra. Depois, questiona:</p> <p>O que pode significar “no sonho, a liberdade...”?</p> <p>O que pode acrescentar às ideias que disseram sobre o conteúdo da história?</p> <p>- na folha de rosto, surge uma informação adicional sobre o autor das ilustrações.</p> <p style="text-align: right;">(15’)</p> <p>Segue se a leitura em voz alta pela professora da epígrafe “Um livro” e o questionamento sobre:</p> <p>Quem escreve esta mensagem?</p> <p>Qual o tema desta epígrafe?</p> <p>Individualmente, os alunos escrevem sobre a importância e a função dos livros. Depois apresentam oralmente a sua opinião escrita à turma.</p> <p>Em grupo turma é promovido o diálogo tendo por base as seguintes questões:</p>	<p>Projektor</p> <p>Computador</p> <p>Dados biográficos e bibliográficos de Luísa Dacosta</p> <p>Fotografia da autora (17)</p> <p>Caderno do aluno</p> <p>Folha de registo</p> <p>Material de escrita</p>
--	--	--	---

Educação Literária - Vocabulário	utilidade dos livros e a sua importância para a vida pessoal. - Audição da leitura em voz alta. - Procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário.	<p>Na vossa opinião para que servem os livros? Que possibilidades nos oferecem os livros? É importante ler este livro? Porquê?</p> <p style="text-align: right;">(30’)</p> <p>A professora alerta os alunos para a presença de muitos vocábulos desconhecidos na narrativa, pelo que aconselha-os a registarem-nos no caderno, à medida que escutam a leitura do excerto (pp. 17-19) realizada pela professora.</p> <p>Através do diálogo com os alunos, procede-se à interpretação coletiva desta parte da história, através das seguintes perguntas:</p> <p>Quais as personagens intervenientes? O que lhes aconteceu? Quando? Onde ocorreram esses acontecimentos? Qual a palavra ou palavras que ouviram cujo significado é desconhecido?</p> <p>A professora regista no quadro as palavras enunciadas pelos alunos, questionando-os sobre uma ferramenta que possa informá-los sobre o significado das palavras (dicionário). É atribuída a responsabilidade a um grupo de alunos de procurar no dicionário o significado das palavras que são desconhecidas. A professora conduz os alunos para detetarem a necessidade de construírem, ao longo da leitura da obra, um glossário.</p> <p style="text-align: right;">(20’)</p>	<p>Livro <i>História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta</p> <p>Caderno do aluno</p> <p>Material de escrita</p> <p>Quadro branco e marcadores</p> <p>Dicionário</p>
Avaliação	Ao longo da leitura do livro, os alunos são avaliados através do questionamento oral.		

Referências bibliográficas:

- Canoa, J. (2015). “Com Luísa Dacosta, de mãos dadas, estrada fora”. Consultado em 2 abr. 2015. Disponível em: <http://literaturaliteraturaliteratura.blogspot.pt/2015/02/com-luisa-dacosta-de-maos-dadas-estrada.html>
- Dacosta, L. (1996). *História com Recadinho*. Porto: Figueirinhas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

PLANO DE AULA – 14 de abril de 2015
Escola Básica de [REDACTED]

4.º Ano de escolaridade
N.º alunos: 17
Idade: 9 – 12 anos

Mestranda interveniente: Inês Ribeiro

Professora Supervisora: Clarinda Barata
Professora Orientadora Cooperante: [REDACTED]

Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades/Tempo	Recursos
Educação Literária <i>- História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta Leitura e Escrita <i>- Extensão vocabular</i>	25. Ler para apreciar textos literários. 25.1. Ouvir ler obras de literatura para a infância. 8. Apropriar-se de novos vocábulos. 8.1. Reconhecer o significado de novas palavras presentes no texto. - Procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário. - Aprofundar a compreensão do texto.	Os alunos são informados da presença de alguns vocábulos desconhecidos na narrativa, pelo que aconselha-os a registarem-nos no caderno, à medida que escutam a leitura. A professora lê o texto em voz alta mostrando as ilustrações e fazendo paragens intencionalmente em momentos-chave. Por um lado, para levar os alunos a prever o que virá a seguir, por outro para esclarecer alguns aspetos ou revelar o significado de algumas palavras desconhecidas que comprometam a compreensão do texto. Os alunos escutam a leitura da primeira parte da história (apresentação da personagem principal; reação das outras bruxas; abandono do reino das bruxas – pp. 17-24). À medida que lê, a professora esclarece o significado das seguintes palavras: <i>radiosa, agoiro, peçonhento e escapulia-se</i> , uma vez que são palavras que condicionam a compreensão. Faz a primeira paragem, começando por perguntar aos alunos que palavras desconhecidas anotaram no caderno, possibilitando-lhes que procurem o seu significado no dicionário (nomeia um aluno para se responsabilizar por essa pesquisa, porque possivelmente as palavras não se encontram nos dicionários dos alunos). Ainda nesta primeira paragem é promovida a compreensão do texto através do seguinte questionamento oral: <ul style="list-style-type: none"> - Quais as personagens intervenientes? - Como se caracterizam as bruxas mestras? - E a bruxinha? - Quando? - Onde? - Como se caracteriza esse lugar? - Será que a bruxinha gostava de viver naquele reino? Porquê? - Que decisão tomou a bruxinha? 	Livro <i>História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta Dicionário Caderno do aluno Material de escrita
Educação Literária <i>- Elementos estruturais da história: ação, personagens, espaço, tempo</i> <i>- Compreensão textual</i>	24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 24.3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar. 24.5. Fazer inferências (de causa – efeito, de lugar e de tempo)		

<p>Leitura e Escrita - Escrita</p>	<p>24.10. Responder, oralmente a questões sobre os textos. - Criar uma história a partir de excerto do texto lido. 17. Escrever textos narrativos. 17.1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.</p>	<p>- O que lhe aconteceu durante a viagem? (20') Após este momento de monitorização da compreensão da parte inicial da história, com o intuito de aumentar a sua compreensão e fruição, é proposto aos alunos que individualmente continuem a história, partindo da aventura que a bruxinha iria viver após ter saído “(...) daquele mundo charquento”. (30') À medida que concluem os seus textos vão sendo corrigidos individualmente pela professora. Os alunos que se anteciparem na conclusão desta atividade começam a ilustrar a sua história. (15') Os alunos escutam novamente a leitura da história (aventura da bruxinha na Terra e contacto com a beleza da natureza; reação dos outros à sua presença – pp. 24-43). À medida que lê, a professora informa sobre o significado das palavras “humor benfazejo”, “dádiva”. A segunda paragem visa esclarecer os alunos sobre todos os elementos da natureza referidos na sua descrição, por isso os alunos são questionados sobre:</p>	<p>Caderno do aluno Material de escrita</p>
<p>Educação Literária - Compreensão textual</p>	<p>25.1. Ouvir ler obras de literatura para a infância. 24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 24.3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar. 24.5. Fazer inferências (de causa – efeito, de lugar e de tempo) 24.10. Responder, oralmente a questões sobre os textos.</p>	<p>- Onde se encontrava agora a bruxinha? - O texto informa-nos como era esse lugar? - Quais as características desse lugar? - Quem nos descreve aquilo que lá encontrou? - Quais os seres que a bruxinha encontrou nesse lugar? - A bruxinha foi bem recebida por eles? Porquê? - Como reagiram à sua presença? - A bruxinha pretendia praticar o bem ou o mal? (20') Os alunos visualizam a projeção de fotografias que ilustram todas as plantas e animais referidos ao longo da descrição feita pela bruxinha, uma vez que a turma não conhece a maioria das palavras aí mencionadas. Como se trata de nomes de plantas e animais torna-se mais motivador e esclarecedor para os alunos mostrar fotografias dos seres vivos em questão, no sentido de alargar o seu léxico. (10') A professora prossegue a leitura da história (solução do problema – pp. 43-52). Novamente, ao longo da leitura, a professora esclarece o significado das seguintes palavras: <i>revolver-se</i>,</p>	<p>Projettor Computador Fotografias de plantas e animais</p>
<p>Leitura e Escrita - Extensão vocabular Educação Literária</p>	<p>8. Apropriar-se de novos vocábulos. 8.1. Reconhecer o significado de novas palavras presentes no texto.</p>	<p>(10')</p>	

<p>- Compreensão textual</p> <p>Oralidade</p> <p>Articulação</p> <p>Entoação</p>	<p>25.1. Ouvir ler obras de literatura para a infância.</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>24.5. Fazer inferências (de problema-solução)</p> <p>24.10. Responder, oralmente a questões sobre os textos.</p> <p>25.2. Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias ouvidas.</p> <p>- Apresentar oralmente a história criada.</p> <p>- Relacionar a história criada com a história ouvida.</p>	<p><i>crédulas, aqvis</i>, uma vez que são palavras que condicionam a compreensão.</p> <p>De forma a interpretar esta última parte da narrativa, os alunos são questionados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se sentiu a bruxinha na Terra? - Qual a sua ideia para a resolução do problema? - A solução encontrada resolveu o seu problema? Como? - No final do texto encontramos um recado. Qual a sua mensagem? - A quem se destina este recado? <p style="text-align: right;">(15’)</p> <p>Seguidamente, é promovida uma reflexão coletiva onde se comparam as antecipações feitas inicialmente com o conteúdo da história, esta reflexão é feita através das seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é referido na história que justifica o título? - As ilustrações da capa sugerem o conteúdo da história? Porquê? - Gostaram da história? <p style="text-align: right;">(15’)</p> <p>Os alunos apresentam os textos que escreveram. Através do diálogo comparam a história ouvida com as várias histórias inventadas, identificando aspetos semelhantes e diferentes.</p> <p style="text-align: right;">(20’)</p>	
---	--	--	--

Referências bibliográficas:

Dacosta, L. (1996). *História com Recadinho*. Porto: Figueirinhas.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

PLANO DE AULA – 20 de abril de 2015
Escola Básica de [REDACTED]

4.º Ano de escolaridade
N.º alunos: 17
Idade: 9 – 12 anos

Mestranda interveniente: Inês Ribeiro

Professora Supervisora: Clarinda Barata
Professora Orientadora Cooperante: [REDACTED]

Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades/Tempo	Recursos
Educação Literária - <i>História com Recadinho</i> de Luísa Dacosta - Compreensão do texto - Mapa da história - Elementos intratextuais: personagens, tempo, espaço, ação, problema, solução.	- Recontar histórias lidas. - Desenvolver estratégias de organização da informação. - Reorganizar o texto lido utilizando um esquema. 24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 24.3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar. 24.4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final. 24.10. Responder oralmente a questões sobre os textos.	<p>Os alunos são informados que o conteúdo a ser estudado será a <i>História com Recadinho</i>, sendo-lhes proposta a elaboração de um <i>mapa da história</i> (adaptado de <i>The story face</i>, Stall, 2000), que os ajudará a organizar as ideias principais do texto.</p> <p align="right">(5’)</p> <p>Através da interação oral, os alunos recordam a história de forma breve. Esta atividade visa consciencializar da dificuldade em selecionar os acontecimentos importantes sem recurso a um esquema que oriente o reconto. (5’)</p> <p>Os alunos visualizam a projeção do mapa da história, sendo informados que vai ser feito a sua exploração oralmente e depois será fornecido um exemplar a cada aluno para efetuarem um registo escrito. Observando o mapa, os alunos são questionados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem? (<i>as bruxas velhas e a bruxinha</i>) - Como eram essas personagens? (<i>as bruxas velhas – desconfiadas e maldosas; a bruxinha – alegre, radiosa, bem-disposta</i>) - Onde? (<i>no reino das bruxas e no mundo dos homens</i>) - Como eram esses lugares? (<i>reino das bruxas – escuro, doentio, sujo; Terra – claro, brilhante, colorido, perfumado</i>) - Quando? (<i>“numa noite”, “manhã alta”, “o seu primeiro dia”, “empalideciam os luzeiros da noite, insinuava-se a madrugada”, “ao outro dia”</i>) - Quais os acontecimentos importantes na história? (<i>nasceu a bruxinha; abandona o reino das bruxas; aproxima-se da Terra, onde observa a beleza da natureza; os pássaros, as borboletas e as meninas fugiram assustados com a bruxinha; indecisão da bruxinha</i>) - Qual é o problema? (<i>a bruxinha assustava todos os seres que encontrou</i>) - Qual é a solução? (<i>tornar-se invisível</i>) 	Computador Projetor Mapa da história (<i>The story face</i>) Material de escrita

<p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa da história - Compreensão do texto - Organização de informação <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconto <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão oral - Expressão de ideias <p>Educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço - Ação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de organização da informação. - Reorganizar o texto lido utilizando um esquema. 12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos. <p>12.2. Preencher grelhas de registo que permitam reconstituir a informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar histórias lidas, distinguindo os momentos da ação. <p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1.1. Identificar informação implícita.</p> <p>1.4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</p> <p>4. Produzir um discurso com diferentes finalidades.</p> <p>4.2. Informar, explicar.</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>24.10. Responder, por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>24.3. Identificar coordenadas de espaço no texto lido.</p>	<p>(20')</p> <p>Esta exploração oral, em grande grupo, de todas as questões apresentadas nas “caixas” do mapa da história, cria uma oportunidade para os alunos com mais dificuldades organizarem as suas ideias, sentindo-se mais confiantes no preenchimento do mapa individualmente. Os alunos preenchem, individualmente, o mapa da história, enquanto a professora observa, sugere que os alunos repensem e alterem o conteúdo das “caixas” quando verifica que o aluno não está fazer um preenchimento adequado.</p> <p>(20')</p> <p>Posteriormente, é feita uma discussão coletiva sobre o conteúdo de cada “caixa” para efetuar comparações, esclarecer dúvidas e auxiliar aqueles que revelaram mais dificuldades. Os alunos fazem o reconto oral com suporte do mapa da história, para verificarem a importância deste instrumento para a organização das suas ideias.</p> <p>(25')</p> <p>Os alunos escutam a leitura feita pela professora da primeira questão da página 28 da ficha n.º 8: 1.1.A que mundo se referia a bruxinha? (<i>A bruxinha referia-se ao mundo dos homens, designado por Terra.</i>) A leitura pode ser acompanhada pelos alunos através da projeção da ficha n.º 8.</p> <p>Depois, a professora questiona-os sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que temos de fazer para responder a esta pergunta? Quem quer dizer uma sugestão? - Onde podemos encontrar a resposta na história? <p>Respeitando a sua vez, os alunos participam, apresentando as suas estratégias, para que aqueles que têm mais dificuldades também as utilizem e consigam, individualmente, obter a resposta à pergunta.</p> <p>Esta sequência de procedimentos: leitura, exploração coletiva do(s) objetivo(s) da pergunta e das estratégias de elaboração da resposta é repetido para as questões seguintes, constituindo uma estratégia para auxiliar a compreensão das perguntas por parte de todos os alunos e também a entreajuda.</p> <p>(20')</p> <p>Quando concluem este procedimento para todas as perguntas das páginas 28 e 29, é distribuído o manual de Fichas de Leitura. Individualmente, os alunos releem as perguntas e elaboram as respetivas respostas.</p>	<p>Exemplares do Mapa da história (17)</p> <p>Quadro branco Marcadores</p> <p>Computador</p> <p>Ficha n.º 8 do manual de Fichas de Leitura</p> <p>Projector</p> <p>Quadro branco</p> <p>Manual de Fichas de Leitura (pp. 28-29)</p>
--	--	---	---

Leitura e Escrita - Extensão vocabular	- Resumir os acontecimentos ocorridos em determinada parte do texto. - Reconhecer sequências de ações. - Procurar o significado de palavras no dicionário. 8. Apropriar-se de novos vocábulos. 8.1. Reconhecer o significado de novas palavras presentes no texto.	<div>(25')</div> <p>Durante esta atividade a professora circula, observando as resoluções dos alunos, sugerindo-lhes que modifiquem as suas respostas ou até aconselhando-os sobre uma estratégia para ultrapassar as suas dificuldades.</p> <p>Quando os alunos terminam, a professora verifica individualmente todas as respostas, junto do aluno, identifica os principais erros, dando-lhe possibilidade de repensar e reformular a resposta.</p>	Material de escrita Dicionário
Avaliação	Registo das atividades efetuadas pelos alunos, no questionamento oral sobre o mapa da história e na resolução do questionamento escrito.		

Referências bibliográficas:

Dacosta, L. (1996). *História com Recadinho*. Porto: Figueirinhas.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Stall, L. (2000). The Story Face he Story Face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54(1)

Apêndice 23 – Plano da proposta pedagógica 2

PLANO DE AULA – 11 de maio de 2015 Escola Básica de [REDACTED]		4.º Ano de escolaridade N.º alunos: 17 Idade: 9 – 12 anos
Mestranda interveniente: Inês Ribeiro		Professora Supervisora: Clarinda Barata Professora Orientadora Cooperante: [REDACTED]

Domínios/ Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Estratégias/Atividades/Tempo	Recursos
Gramática - Família de palavras Educação Literária - “O Gato e o Escuro” de Mia Couto - Elementos paratextuais: capa, contracapa, título, ilustrações, autor, ilustrador, editora.	- Ativar o léxico relativo ao tema do texto a ser lido. - Ativar conhecimentos prévios que se articulem com o texto. - Antecipar conteúdos com base em elementos paratextuais.	<p>A professora esclarece que irão ler um texto relacionado com o escuro e questiona-os sobre a relação entre as palavras escuro e luz, levando-os a refletir sobre a antinomia destes dois conceitos. A professora pede aos alunos que recordem palavras da família de luz e de escuro, respetivamente. Este exercício é registado no quadro através de esquemas onde se organizam as palavras mencionadas pelos alunos.</p> <p style="text-align: right;">(5’)</p> <p>Os alunos são informados que o texto a ser trabalhado intitula-se “O Gato e o Escuro”. Também são esclarecidos explicitamente sobre a importância de relembrar o que sabem sobre o autor e o ilustrador, de analisar as ilustrações e o título para prever o enredo do texto, porque estes elementos ajudá-los-ão a compreendê-lo melhor durante a sua leitura. Os alunos visualizam a projeção da capa do livro e preenchem o quadro sobre <i>O que sei sobre o autor e a ilustradora? Adivinha as personagens e o enredo da história com base no título e na ilustração.</i> A professora sugere o que deve constar nos diferentes espaços do quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autor: o que sabem sobre a vida do autor, o nome de um livro que ele escreveu. - Ilustrador: o que sabem sobre a ilustradora, o nome de um livro que ela tenha ilustrado. - Título e ilustração: adivinhem quem são as personagens e o que lhes vai acontecer. <p style="text-align: right;">(10’)</p>	<p>Quadro branco</p> <p>Marcadores</p> <p>Livro “O Gato e o Escuro” de Mia Couto</p> <p>Projetor</p> <p>Computador</p> <p>Livro Digital</p> <p>Material de escrita</p>

<p>Educação Literária</p> <p>- Elementos paratextuais: capa, contracapa, autor, ilustrador, editora.</p> <p>- Elementos paratextuais: título, ilustração.</p> <p>- Audição da leitura</p> <p>- Elementos intratextuais:</p>	<p>- Ativar conhecimentos prévios que se articulem com o texto.</p> <p>- Antecipar conteúdos com base em elementos paratextuais.</p> <p>- Suscitar a capacidade de apreciar textos literários através da audição da leitura em voz alta pelo professor.</p> <p>23. Ouvir ler textos literários.</p> <p>23.1. Ouvir ler obras de literatura para a infância.</p> <p>- Promover a compreensão do texto através do questionamento oral.</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados.</p> <p>24.3. Identificar personagens</p>	<p>Em grande grupo, os alunos exploram os elementos paratextuais, sendo orientados pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observa as cores da capa... O que te fazem lembrar estas cores? - O que vês na capa? E na contracapa? - Quem é o autor? - O que sabes sobre a vida deste autor? - Já leste algum livro escrito por ele? Qual? - Quem é o ilustrador? - Já leste algum livro ilustrado por ela? Qual? - Qual a editora deste livro? <p>Após esta consciencialização e questionamento sobre os indícios paratextuais com base nos seus conhecimentos prévios, os alunos fazem antecipações sobre possíveis personagens, espaços, tempos e acontecimentos do texto, respondendo às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que podes prever, a partir do título, sobre o enredo do texto? - Observando a ilustração da capa, quem serão as personagens? - O que há de diferente neste gato? O que podemos adivinhar sobre ele tendo em conta estas asas? - O que sabes sobre gatos? - Observa as cores da capa... prevê onde e quando acontecerá esta história com base nesta ilustração? <p style="text-align: right;">(15’)</p> <p>Antes de iniciar a leitura em voz alta, a professora propõem aos alunos que verifiquem as suas previsões sobre o texto se confirmam e desafia-os procurarem respostas para as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que aconteceu ao gato na sua primeira aventura? - O que lhe aconteceu após a aventura do dia seguinte? - Como se sentiu? <p>Os alunos ouvem a leitura do texto, em voz alta, feita pela professora, observando as ilustrações, simultaneamente, através da projeção.</p> <p style="text-align: right;">(10’)</p> <p>Concluída a leitura, os alunos participam oralmente para responder às perguntas enunciadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as personagens intervenientes? - O que aconteceu ao Pintalgato na sua primeira aventura? - O que lhe aconteceu após a aventura do dia seguinte? 	<p>Projektor</p> <p>Computador</p> <p>Livro Digital</p> <p>Livro “O Gato e o Escuro” de Mia Couto</p> <p>Material de escrita</p> <p>Caderno do aluno</p> <p>Dicionário</p>
--	---	---	--

<p>personagens, tempo, espaço e ação</p> <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Extensão vocabular - Compreensão leitora <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extensão vocabular <p>Educação Literária</p>	<p>principais e coordenadas de tempo e de lugar.</p> <p>25.1. Ler obras de literatura para a infância.</p> <p>7. Ler textos diversos.</p> <p>7.1. Ler textos narrativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar o significado de palavras desconhecidas no dicionário. <p>11. Monitorizar a compreensão.</p> <p>11.1. Identificar segmentos do texto que não compreendeu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias de monitorização da compreensão da leitura. - Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la. <p>8. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>8.1. Reconhecer o significado de novas palavras presentes no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de processos básicos de compreensão textual. - Relacionar frases entre si. - Fazer inferências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se sentiu? - Onde foi passear o Pitalgato? Quando? - O Pitalgato era obediente? Porquê? <p>(5')</p> <p>Os alunos leem silenciosamente o texto fornecido pela professora. Antes de iniciarem a leitura e com o intuito de ensinar explicitamente estratégias de monitorização da compreensão, a professora sugere aos alunos que assinalem as partes do texto que não compreendem e que as releiam para tentarem compreendê-las. Também para fomentar a compreensão do texto, a professora sugere que os alunos assinalem as palavras desconhecidas, propondo que realizem as seguintes atividades para acederem ao seu significado: pensem sobre o que a palavra faz lembrar; procurem pistas no texto; e em última instância consultem o dicionário.</p> <p>(15')</p> <p>Após a leitura silenciosa, a professora questiona os alunos oralmente sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem sentiu dificuldade em compreender alguma parte do texto? - Qual? - Releste essa parte do texto? - Depois de releser conseguiu compreender? <p>Através da discussão, em grande grupo, são exploradas as dificuldades na compreensão das partes do texto mencionadas pelos alunos, bem como o significado das palavras desconhecidas para os alunos. Neste âmbito, a professora deve desenvolver um diálogo com os alunos sobre o significado das palavras que forem desconhecidas, por exemplo, empregando-as numa frase ou referindo um sinónimo. Neste diálogo os alunos são também alertados para a presença de palavras no texto que resultam a junção de outras palavras (p. e. Pitalgato, tiquetaqueava, sobranceiro, noitidão, despersianar, enxofrinhas).</p> <p>(15')</p> <p>Depois, a professora lê o texto em voz alta e os alunos acompanham a sua leitura, fazendo paragens para os questionar e os ajudar a aceder aos significados do texto, isto é, promover a sua compreensão.</p> <p>Após a leitura da linha 1 à linha 10, os alunos são questionados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem está a contar esta história? Quem pode ser este narrador? - Que transformação sofreu a personagem principal? - O que provocou essa transformação? 	<p>Livro “O Gato e o Escuro” de Mia Couto</p>
---	---	--	---

Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado das palavras. - Mobilizar conhecimentos prévios para responder a questões sobre o texto. - Formar imagens mentais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem informou o narrador sobre essa transformação? - Nas frases “como aconteceu esta trespassagem de claro para escuro” e “O caso, vos digo, não é nada claro”, a palavra claro possui o mesmo significado em ambas? - Qual o significado de claro em cada uma das frases? - O que significa a expressão “nessa linha onde o dia faz fronteira com a noite”? <p>Após a leitura da linha 10 à linha 83, os alunos são questionados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que pedia a mãe ao Pintalgato? - O que fazia o Pintalgato quando chegava ao poente? - Conseguiu evitar ir mais longe? Explica. - Explica por palavras tuas a expressão: “até que a metade completa dele” e “o seu coração tiquetaqueava”. - O que significa “andou assim, sobranceiro”? - Na tua opinião, o autor criou a palavra “Noitidão” a partir de... - O que significa a expressão “Só quando desaguou na outra margem do tempo ele ousou despertar os olhos”? - A certa altura verificou que não se conseguia ver a si próprio e chorou. Quem veio em seu auxílio para o acalmar? - Por que razão afirmou o escuro que ele não devia chorar? - Em determinado momento a Dona Gata aproxima-se. A quem se dirige e o que diz para o acalmar? - O que significa a palavra enxofrinhas? - Para a Dona Gata, o escuro existe dentro de nós. O que ela dizer com isto? O que é o escuro para ti? - Como adormeceu o escuro? - Quando o escuro acordou, o que aconteceu? <p>Após a leitura da linha 84 à linha 93, os alunos são questionados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que reparou o Pintalgato quando acordou, nos olhos da sua mãe? - Explica por palavras tuas o que viu Pintalgato nos olhos da mãe? <p style="text-align: right;">(20’)</p>	
Avaliação	<p>Avaliação diagnóstica através dos registos dos alunos sobre o autor, o ilustrador, o título e a ilustração do livro.</p> <p>Avaliação formativa através das participações orais durante o questionamento feito após a audição da leitura.</p>		

Referências bibliográficas:

Couto, M. (2001). *O Gato e o Escuro*. Ilustração de Danuta Wojciechowska. Lisboa: Caminho.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Apêndice 24 – Plano da proposta pedagógica 3

PLANO DE AULA – 8 de junho de 2015 Escola Básica de [REDACTED]		4.º Ano de escolaridade N.º alunos: 17 Idade: 9 – 12 anos
Mestranda interveniente: Inês Ribeiro		Professora Supervisora: Clarinda Barata Professora Orientadora Cooperante: [REDACTED]

	Objetivos	Estratégias, Atividades e Tempo	Recursos
Educação Literária - “Histórias do arco-íris” de José Jorge Letria - Audição da leitura - Compreensão leitora Leitura e Escrita - Leitura	23. Ouvir ler textos literários. 23.1. Ouvir ler obras de literatura para a infância. - Ativar estratégias de automonitorização da compreensão leitora. - Utilizar processos básicos e metacognitivos de leitura.	A professora desafia os alunos a ouvirem atentamente a leitura do texto, com o intuito de procurarem responder às perguntas seguintes: - Como se sente Firmino no início da história? Como se sente no final? Os alunos ouvem a leitura do texto, em voz alta, feita pela professora. (10’) Em grupo turma, os alunos recordam oralmente que durante a leitura silenciosa devem sublinhar as palavras desconhecidas, pensar sobre o seu significado tendo em conta o contexto e, ainda, reler atentamente todas as partes do texto que não compreendem. (5’) Consciencializados sobre as estratégias de automonitorização da compreensão leitora, os alunos leem silenciosamente o texto. (10’) A professora orienta uma leitura partilhada: começa a ler o texto e nomeia, rotativamente, vários alunos para lerem. (10’) Silenciosamente, os alunos leem as instruções da ficha de compreensão textual. Em grande grupo, os alunos são nomeados aleatoriamente para identificarem a tarefa executar em cada uma das instruções. (5’)	Exemplar da ficha de compreensão leitora com o excerto do texto <i>Histórias do arco-íris</i> de José Jorge Letria
	25.1. Ler obras de literatura para a infância. 7. Ler textos diversos. 7.1. Ler textos narrativos		

Apêndice 25 – Transcrição dos registos audiovisuais

Implementação da proposta pedagógica 1

Nome da obra: *História com recadinho*

Autor: *Luísa Dacosta*

Ilustradora: *Karin Somero*

13 de abril de 2015

- **Ensino de estratégias de pré-leitura**

Através do diálogo, a professora promove a utilização e estratégias de compreensão antes da leitura do texto, designadamente a formulação de hipóteses sobre o conteúdo da história a partir dos elementos paratextuais (título, ilustrações, capa, contracapa) e a ativação de conhecimentos prévios sobre a autora Luísa Dacosta e sobre o tema do texto.

A investigadora segura o livro na mão, sem mostrar a sua capa.

Investigadora – Hoje, vamos começar a ler uma nova obra que se intitula *História com Recadinho*, de uma escritora que acho que vocês conhecem....

Diogo – Luísa Ducla Soares!

Investigadora – Não é da Luísa Ducla Soares mas também se chama Luísa.

José – Luísa Dacosta!

Investigadora – Então *História com Recadinho* foi Luísa Dacosta que escreveu. O que dirá esta *História com Recadinho*?

José – Tem uma história e depois no fim tem um recadinho.

Investigadora – Olha não te esqueças do dedo no ar. Será isso? Como sabes?

José – Foi um palpite.

Investigadora – Então, o que contará essa história? O que é que o título nos dá a conhecer?

Joana – Pode mostrar a capa do livro?

Investigadora – Já mostro.

Diogo – Tem a ver com bruxas.

Investigadora – Mais palpites... (silêncio) Será uma história de bruxas, ou não... (silêncio) Se é uma história com recadinho, o que é que pode dizer esse recado? O que é que costuma dizer um recado? (*a investigadora apresenta esta duas questões para motivar os alunos a preverem sobre o conteúdo do recado*)

Diogo – Um aviso

Cristiano – Uma carta de amor

Investigadora – Uma carta não é um recado. Uma coisa é uma carta outra coisa é um recado. O que pode dizer um recado? Quando é que deixamos um recado a alguém?

Cristiano – Deixamos um recado se... é um casal pronto e o homem sai e deixa um recado a dizer, para quando a mulher chega ver.

Investigadora – Então o recado é uma mensagem que deixamos para quem?

Alunos – Para outra pessoa...

Investigadora – ...que normalmente não conseguimos dizer-lhe pessoalmente. Que tipo de recados vocês conhecem?

José – O meu avô às vezes quando vai à rua com o meu cão e a minha avó está a fazer qualquer coisa, ele deixa um recado na cozinha para quando ela for à cozinha saber porque é que eles não estão em casa.

Investigadora – Ou seja é um recado para informar alguém que saiu de casa. Normalmente os recados servem para transmitir uma informação. Que outros recados conheces?

Gonçalo – Quando uma vez eu fui para o treino e a minha mãe estava a trabalhar ela deixou um recado a dizer: Não saias daqui enquanto a carrinha não vier.

Investigadora – Esse é parecido com o recado que o José falou.

Diogo – Um recado a avisar que naquele dia... como no supermercado eles deixam um recado a dizer o horário.

Investigadora – Ou seja um recado para informar um horário de funcionamento ou até uma promoção. Nunca levam na caderneta um recado? Normalmente a Professora escreve na vossa caderneta para informar quem?

Alunos – Os pais e encarregados de educação.

Investigadora – Ou seja temos vários tipos de recados que utilizamos consoante a mensagem que queremos passar. Agora vamos então ver a ilustração da capa.

A investigadora projeta a capa do livro.



Fotografia – Atividade de pré-leitura:
análise da ilustração da capa.

José – Uma bruxa, um coração e nuvens (*descrevendo imediatamente aquilo que vê*).

Investigadora – E agora podemos acrescentar mais alguma informação sobre o texto?

Joana – Era senhora de limpeza!

Investigadora – Já dissemos que a história tinha um recado pela informação que o título nos dá, já disseram que tinha uma bruxa pela capa do livro. Que mais informações temos? A bruxa poderá ser uma...

Alunos – ...personagem.

Investigadora – O que será que faz esta bruxa?

Maria – Limpa.

Investigadora – Limpa uma casa Amílcar? O que será que ela está a limpar?

Amílcar – a... um tapete...

Investigadora – Pode ser um tapete que tem a forma de um coração (aponta). O que ela está a varrer?

Alunos – As nuvens

Investigadora – O que observam mais?

Diogo – O arco-íris, uma árvore. O chão aos quadrados coloridos e o céu.

Investigadora – Se há um arco-íris e nuvens, como é que poderia estar o dia?

Diogo – A chover e sol.

Investigadora – Porquê?

Diogo – Porque o arco-íris só aparece quando está chuva e sol.

Investigadora – Por que razão ele aparece nessa situação? O que é que o sol emite para nós?

Alunos – Luz.

Investigadora – Então o sol imite luz, essa luz chega às gotas de água e o que aparece é um leque

de cores. Vamos ver quem editou este livro... foi a editora Figueinhas e esta é a segunda edição. O que é que isto significa?

(silêncio)

Cristiano – É o segundo livro.

Investigadora – Não, não é o segundo livro. Significa que já saíram uma vez, por exemplo, mil exemplares, mil livros e essa foi a primeira edição. Todos foram vendidos então surgiu uma segunda edição. Já que vamos ler uma história que tem uma bruxa gostava de saber o que sabem sobre bruxas.

José – Andam em vassouras e têm gatos pretos.

Alunos – (risos) Nem todas.

Investigadora – As bruxas são normalmente associadas ao bem ou ao mal?

Alunos – (em coro) mal!

Diogo – Mas não são todas.

Investigadora – Então pode haver exceções?

José – As fadas. As fadas são bruxas. Nem todas as bruxas são más.

Investigadora – Esta aqui (apontando para a ilustração da capa) será boa ou será má?

Alunos – Boa.

Investigadora – Porquê?

João – Porque está a limpar o coração.

Investigadora – Isso pode significar que ela é uma pessoa que...

Alunos – ...uma pessoa que ajuda.

Investigadora – O que significa que ela é uma pessoa...

Gonçalo – ...amiga.

Investigadora – Que gosta de...

Gonçalo – ...ajudar.

Investigadora – Agora temos de ler a história para perceber se tudo isto é verdade, se todas estas previsões que fizemos se confirmam. E o recadinho para quem será?

Diogo – Para a bruxa.

João – Para a outra pessoa que tem o coração.

Henrique – Para a pessoa que ela gosta.

Investigadora – Renato.

Renato – Para outra bruxa.

Investigadora – José.

José – Da bruxa para o namorado.

Investigadora – Diogo

Diogo – Da pessoa que tem o coração para a bruxa.

Investigadora – E quem será a pessoa que tem o coração? Outra personagem?

Diogo – Um ogre tem um coração gigante.

Investigadora – Luísa Dacosta. O que vos diz este nome?

Diogo – É uma autora.

Joana – Já morreu.

José – Sim, foi no dia do carnaval.

Investigadora – É verdade. Então será uma autora já...

José – velhinha.

Investigadora – Mas se faleceu há pouco tempo, o que significa. É uma pessoa que escreveu há muitos anos? Por exemplo, a Professora falou na semana passada que Luís de Camões também foi um escritor, mas que escreveu há pouco tempo ou há muito?

Alunos – Há muito! (acentuadamente)

Investigadora – Mas Luísa Dacosta não é uma escritora assim tão antiga, porque viveu até ao mês de fevereiro.

Diogo – Deste ano.

Investigadora – Exatamente. E Luís Vaz de Camões?

Diogo – Morreu em 1580.

Investigadora – Ou seja é um escritor muito mais antigo. Estão a perceber esta diferença?

Alunos – Sim.

Investigadora – O que sabem mais sobre Luísa Dacosta? Alguma obra que ela tenha escrito...

(silêncio)

Investigadora – Não conhecem nenhuma obra escrita por ela?

Maria – Os elefantes cor-de-rosa.

Investigadora – O elefante cor-de-rosa. Qual era o tema dessa história?

Daniel – Falava sobre elefantes cor-de-rosa que viviam noutro planeta.

Investigadora – Onde é que viveu Luísa Dacosta?

Joana – Lisboa.

Investigadora – Seria uma escritora portuguesa ou de outra nacionalidade?

Alunos – Portuguesa.

Investigadora – Luísa Dacosta será o nome dela ou será o...

Diogo – Nome artístico.

Investigadora – Não é nome artístico, como é que se chama?

José – Pseudónimo.

Investigadora – Pois Luísa Dacosta é o pseudónimo porque o nome dela é Maria Luísa Saraiva Pinto dos Santos Ferreira da Costa.

A investigadora projeta informações biográficas e bibliográficas da autora Luísa Dacosta que os alunos leem e registam no caderno para o caderno.

Biografia

Luísa Dacosta



Nome:	Maria Luísa Saraiva Pinto dos Santos Ferreira da Costa
Data e local de nascimento:	16 de fevereiro de 1927 Vila Real
Data e local da sua morte:	15 de fevereiro de 2015 Matosinhos
Profissão:	Escritora, professora do 2.º CEB, tradutora, ensaísta e crítica literária.

Prémios: Prémio Máxima de Literatura (1992); Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens (1994); Prémio "Uma vida, uma obra", pela Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto (2002); Prémio Vergílio Ferreira (2010).

Bibliografia:

O Príncipe que Guardava Ovelhas (1970);

O Elefante Cor-de-rosa (1974);

Teatrinho do Romão (1977);

A Menina Coração de Pássaro (1978);

História com Recadinho (1986);

Sonhos na Palma da Mão (1990);

Conto estrelas em ti (2000).



Fotografia – Informações biográficas e bibliográficas sobre a autora Luísa Dacosta.

Implementação da proposta pedagógica 2

Nome da obra: *O gato e o Escuro*

Autor: *Mia Couto*

Ilustradora: *Danuta Wojciechowska*

11 de maio de 2015

- **Ensino de estratégias de pré-leitura**

Através do diálogo, a professora recorda os alunos da importância de analisarem aspetos como o autor, o ilustrador, o título e as ilustrações de modo a preverem o conteúdo do texto e assim o compreenderem melhor. Os alunos observaram a projeção da capa do livro *O gato e o escuro* de Mia Couto. Depois realizaram, individualmente, uma atividade de pré-leitura na qual anteciparam do conteúdo da história com base na ilustração da capa e no título e mobilizaram os seus conhecimentos prévios sobre o autor e a ilustradora do livro. Mais tarde a investigadora promoveu uma atividade em grupo-turma, na qual questionou os alunos sobre os aspetos paratextuais, tais como, o título, a ilustração, o autor e a ilustradora. Esta atividade pretendia ensinar explicitamente aos alunos como devem questionar-se antes de iniciarem a leitura do livro.

A investigadora segura o livro na mão, mostrando a capa que também se encontra projetada.



**Fotografia – Atividade de pré-leitura:
análise da ilustração da capa.**

Investigadora – Todos a olhar para a capa e para a contracapa deste livro. O que é que estas cores vos fazem lembrar?

José – O escuro.

Investigadora – Joana

Joana – Faz lembrar a noite.

Investigadora – Daniel

Daniel – Faz lembrar o escuro.

Investigadora – Maria

(silêncio)

Investigadora – O que é que estas cores te fazem lembrar, Maria?

(silêncio)

Investigadora – O que é que observamos na capa, José?

José – Dois gatos a entrarem no escuro.

Investigadora – Eles vêm aqui de uma zona alaranjada, que se calhar significa o quê?

Alunos – A luz.

Investigadora – E vão a entrar numa zona...

Alunos – ...escura.

Investigadora – Depois aqui observamos o quê (*apontando para um pormenor da ilustração*)?

João – Olhos.

Cristiano – Estrelas.

Investigadora – Agora na contracapa...

Joana – uma janela com a lua.

Investigadora – Então se há a lua que se vê de uma janela, significa que alguém está dentro de casa a olhar para a lua. Depois o que sabemos sobre o autor?

Diogo – Sabemos que é o Mia Couto.

Joana – Sabemos que a ilustradora é a Danuta.

Investigadora – Mia Couto é um autor de que nacionalidade?

Diogo – De Moçambique.

Investigadora – Moçambicano. E nasceu em que ano, sabem dizer-me?

Alguns alunos dão respostas ao acaso. A investigadora alerta que têm de pôr o dedo no ar.

Investigadora – Nasceu em 1955, por isso tem neste momento...

Diogo – 60 anos.

Investigadora – Que obras conhecem escritas por Mia Couto?

Diogo – Escreveu o Beijo da palavrinha.

Cristiano – O gato e o escuro.

Investigadora – Sobre Danuta o que sabem?

José – É ucraniana.

João – É russa.

Investigadora – A Danuta é do Canadá. Temos aqui (*mostrando os livros*) quatro exemplos de livros ilustrados pela Danuta Wojciechowska. Ela nasceu em 1960, por isso tem agora..

José – 55 anos.

Investigadora – ... e ilustra muitos livros para a infância. Agora pensando na história, qual será a personagem principal?

Diogo – Um gato. Esse aí parece voador (apontando para a ilustração da capa)

Investigadora – Porquê?

Diogo – Tem asas.

David – Eles devem estar a entrar na lua. Porque na contracapa mostra a lua que é igualzinha à lua da capa.

- **Ensino de estratégias de compreensão durante leitura:**

A investigadora lê a obra em voz alta, à medida que ela vai aparecendo projetada e os alunos vão observando as ilustrações.

Investigadora – Então eu vou ler a história, mas vou deixar-vos um desafio. Vão tentar verificar se as vossas previsões, aquilo que escreveram há pouco, estão certas ou não e para isso têm de estar com muita atenção. E um outro desafio é o seguinte: este gato vai ter duas aventuras, eu quero saber o que lhe aconteceu na primeira, na segunda e quero também saber o que ele sentiu depois dessas duas aventuras. Perceberam?

Daniel – Sim, estar atentos às aventuras e ao que ele sentiu.

Após concluir a leitura, a investigadora solicita que os alunos respondam às perguntas iniciais, com o objetivo de facilitar o processo de construção de significados do texto.

Investigadora – O que acontecem na primeira aventura?

José – Ele foi para o outro lado, foi para a escuridão.

Investigadora – O que aconteceu ao seu corpo?

Renato – Só as patas dianteira ficaram negras?

Investigadora – Na segunda aventura o que aconteceu?

Diogo – Foi lá para dentro, ainda mais lá para dentro e ficou todo preto.

Investigadora – Para onde?

Diogo – Para dentro do escuro.

Investigadora – E o que é que ele sentiu?

Gonçalo – Tristeza.

José – Ficou com medo que a mãe lhe desse um castigo.

- **Ensino de estratégias de compreensão durante leitura:**

Depois os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto. Antes de começarem a professora relembra-os sobre algumas **estratégias para automonitorizarem a compreensão durante leitura.**

Investigadora – Para vos ajudar a compreender o texto, eu vou fazer duas sugestões: em primeiro lugar à medida que leem o texto, vão identificar os sítios ou as frases que não compreendem, podem sublinhar ou assinalar de outra forma, para depois voltarem a ler. Portanto quando não percebemos, relemos para tentarmos perceber. Segundo, as palavras que são desconhecidas, vão também sublinhá-las, podem copiá-las para o caderno e sugiro também que leiam o que está antes e o que está depois da palavra, que tentem pensar naquilo que a palavra vos faz lembrar. Podem também consultar o dicionário e registar o significado no caderno.

Depois de os alunos lerem o texto silenciosamente, a professora questiona-os sobre as estratégias utilizadas.

Investigadora – Agora que todos já leram, quero que me digam quem é que teve dificuldades em perceber alguma parte do texto e qual a estratégia que utilizaram para resolver esse problema? José...

José – Eu sublinhei. A minha dúvida era a frase “estava-se naquele desfile de queixas e tristezas”, o que é que quer dizer?

Investigadora – João, o que fizeste?

João – Sublinhei e reli o que estava antes da palavra e depois.

Investigadora – Porque tinha-lhe desobedecido.

Investigadora – E compreendeste o significado da palavra?

João – Não.

Investigadora – Joana

Joana – Eu voltei a ler a frase e depois tentei compreender.

Investigadora – Quem é que utilizou outras estratégias?

Rúben – Eu sublinhei a palavra e tentei ver consoante as palavras anteriores o que é que podia ser. Depois reli várias vezes para perceber.

Investigadora – Cristiano.

Cristiano – Sublinhei a palavra.

Investigadora – Só sublinhaste? Como é que fizeste?

Cristiano – Também li a palavra e não percebi muito bem.

Investigadora – Amílcar

Amílcar – Eu voltei a ler a palavra e escrevi no caderno.

Além das estratégias utilizadas por estes alunos, os restantes não referiram nenhuma estratégia.

Apêndice 26 – Questionário

Questionário aos alunos do 4.º ano sobre o uso de estratégias de compreensão da leitura

Este questionário destina-se à recolha de informações para um estudo desenvolvido no âmbito de uma investigação de mestrado sobre a avaliação das estratégias utilizadas pelos alunos para a compreensão da leitura. Agradeço a tua disponibilidade e colaboração para responderes com sinceridade, uma vez que o objetivo não é avaliar-te.

Lê com atenção todas as questões. Responde a todas as questões, assinalando apenas uma resposta, aquela que achares mais adequada.

Nome: _____ Data: _____ Idade: _____

Parte I – Estratégias de compreensão no momento de pré-leitura

Antes da leitura do texto ... (Assinala com X a opção mais adequada)

	Sim	Não
1. Sei para que servem os livros?		
2. Sei que é importante ler?		
3. Pensei sobre o que o título do texto me faz lembrar?		
4. Revi o que sei sobre o assunto?		
5. Conversei com a professora e com os colegas sobre o texto que vou ler?		
6. Tentei adivinhar as personagens do texto que vou ler através da ilustração?		
7. Revi o que sei sobre o autor do texto?		
8. Revi o que sei sobre o ilustrador do texto?		



Parte II – Estratégias de compreensão no momento leitura

Durante a leitura do texto ... (Assinala com X a opção mais adequada)

	Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca
9. Leio devagar e com atenção algumas partes do texto.				
10. Leio mais depressa outras partes.				
11. Releio partes do texto que não compreendo.				
12. Crio uma ideia na minha cabeça do que foi lido (lembro-me de cheiros, sabores, sentimentos).				
13. Relembro o que sei sobre as ideias contidas no texto.				

14. Falo com os colegas e com a professora sobre as partes do texto que não compreendo.				
15. Sublinho as partes do texto mais importantes.				
16. Escrevo notas ou faço esquemas para destacar informações.				
17. Sublinho as palavras desconhecidas.				
18. Procuro no texto pistas sobre o significado dessa palavra (releio o que está antes e depois da palavra).				
19. Escrevo as palavras desconhecidas no meu caderno.				
20. Uso o dicionário para me ajudar a encontrar o significado das palavras desconhecidas.				
21. Escrevo o significado dessas palavras.				



Parte III – Estratégias de compreensão no momento de pós-leitura

Após a leitura do texto ... (Assinala com X a opção mais adequada)

	Sempre	Muitas vezes	Raramente	Nunca
22. Releio partes do texto para tentar perceber melhor.				
23. Releio partes do texto porque são importantes.				
24. Reconto o texto oralmente ou por escrito.				
25. Respondo a questões sobre o texto que li.				
26. Identifico as personagens do texto.				
27. Caracterizo as personagens do texto.				
28. Identifico as ações praticadas pelas personagens.				
29. Identifico os problemas desencadeados.				
30. Identifico as soluções dos problemas.				
31. Identifico o espaço e o tempo.				
32. Escrevo frases com as palavras novas que aprendi.				
33. Relembro as ideias mais importantes.				
34. Comparo as minhas ideias iniciais antes da leitura com as ideias que tirei depois de ler.				
35. Digo o que aprendi com o texto.				
36. Faço perguntas aos colegas e à professora sobre o texto que li.				
37. Apetece-me falar do texto à minha família e aos meus amigos.				
38. Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.				
39. Fico com vontade de ler outros textos.				

Fonte: Adaptado de Sim-Sim (2007) e Ribeiro *et al.* (2010).

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 27 – Guião da entrevista semiestruturada

Tema: Estratégias de compreensão leitora

Entrevistados: Alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Cristiano, Daniel, Diogo, Joana, José e Maria)

Objetivo geral: Identificar as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos depois da implementação da proposta pedagógica.

Dimensões	Objetivos	Conteúdo
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	Esta entrevista pretende recolher informações para um estudo desenvolvido no âmbito de uma investigação de mestrado sobre a avaliação das estratégias utilizadas pelos alunos para a compreensão da leitura. Ouçam, com atenção, as perguntas e respondam com clareza e sinceridade, uma vez que o objetivo não é avaliar-vos.
Pré-leitura	Conhecer as estratégias de compreensão leitora utilizadas no momento de pré-leitura.	1) Imaginem a seguinte situação: têm um texto para ler pela primeira vez.
	Conhecer as práticas de ativação de conhecimento prévio, antecipação do conteúdo do texto e autoquestionamento.	<p>a) O que fazem para melhor compreenderem o texto?</p> <p>b) Depois de lerem o título, o que pensam?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da leitura do título, adivinham alguma informação do texto? - Através da leitura do título, pensam sobre o que já sabem sobre o assunto? <p>c) Se o texto tem ilustrações, o que fazem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que tentam adivinhar depois de a observarem?
Leitura	Conhecer as estratégias de compreensão leitora utilizadas no momento de leitura.	2) À medida que leem o texto:
	Conhecer as práticas de automonitorização da leitura e de remediação de lacunas na compreensão.	<p>a) Quando não compreendem uma parte. O que fazem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Releem? - Assinalam o que não compreendem?
		<p>b) Encontram uma palavra que não conhecem o significado. O que fazem?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sublinham? - Releem a palavra? - Procuram no texto pistas sobre o seu significado? - Utilizam o dicionário durante a leitura? - Escrevem as palavras no caderno e utilizam o dicionário apenas no final da leitura?

	Conhecer as práticas de identificação e memorização dos elementos relevantes.	c) Querem destacar ou memorizar a informação importante. O que fazem? <ul style="list-style-type: none"> - Sublinham? - Tomam notas ou fazem esquemas? - Escrevem sínteses/frases à medida que lêem?
	Conhecer as práticas de autoquestionamento.	d) Que perguntas fazem a vocês próprios sobre o que leem?
Pós-leitura	Conhecer as estratégias de compreensão leitora utilizadas no momento de pós-leitura.	3) Depois de lerem o texto:
	Conhecer as práticas de identificação da ideia principal.	a) Pedem-vos para dizerem a ideia principal. O que fazem? Como o fazem?
	Conhecer as práticas de reconto.	b) Pedem-vos para recontar o texto de forma ordenada. O que fazem? Como o fazem?
	Conhecer as práticas de automonitorização da leitura e de remediação de lacunas na compreensão.	c) Se não compreendem uma parte, quais as estratégias que utilizam? <ul style="list-style-type: none"> - Releem outra vez o texto todo? - Releem apenas a parte que não compreenderam?

Apêndice 28 – Transcrição da entrevista semiestruturada

O Cristiano, o Daniel, o Diogo, a Joana, o José, a Maria e a investigadora sentam-se em redor de uma mesa no refeitório da escola. A investigadora lê as informações iniciais que enquadram o âmbito da entrevista. Seguidamente, enuncia a primeira questão e nomeia o primeiro aluno a responder.

Investigadora – Imaginem a seguinte situação: têm um texto para ler pela primeira vez. O que fazem para melhor compreenderem o texto? Cristiano...

Cristiano – A... (silêncio) Antes de ler, para compreender o texto... (silêncio prolongado)

Investigadora – Quando olhas para a página onde está o texto, em que é que reparas primeiro?

Cristiano – A... (silêncio) No título que é. E... (silêncio)

Investigadora – Então lêes o título, é isso?

Cristiano – (acena sim com a cabeça)

Investigadora – E o que é que pensas quando lêes o título?

Cristiano – Penso como, como, como é que vai ser a história... o texto.

Investigadora – Reparas em mais alguma coisa?

Cristiano – (silêncio) Não.

Investigadora – Daniel...

Daniel – Eu antes de ler o texto, eu leio o título pra compreender o que é que o texto fala e também se tiver ilustração, vejo as ilustrações, porque assim ilustram ou talvez esteja a ilustrar o que aconteceu no texto.

Investigadora – Reparas em mais alguma coisa?

Daniel – Não.

Investigadora – Diogo...

Diogo – Eu leio o título antes de começar a ler o texto. Depois a... ó vejo se tem ilustrações, se tem ilustrações observo a... observo-as e depois a... quando acabar de observar a ilustração, vejo o nome do autor, a editora, a edição e a ilustradora.

Investigadora – E o que fazes com essa informação... o que é que pensas?

Diogo – (silêncio) Começo a tentar imaginar como vai ser a história.

Investigadora – Joana...

Joana – Vejo se tem a...a... introdução, desenvolvimento e conclusão. Leio a introdução para perceber mais ou menos como é que são as personagens (silêncio) a... Vejo a... em que ano é que foi ilustrada para saber se foi há muito tempo ou não.

Investigadora – E em que ano é que foi escrito o texto?

Joana – Sim... Sim...

Investigadora – Porque é que isso é importante para ti?

Joana – Que é para saber se aquele livro é novo ou velho.

Investigadora – Isso ajuda-te a compreender melhor?

Joana – Sim, porque as mais velhas têm menos a... a... não têm o novo acordo ortográfico...auto... ai...

Investigadora – Ortográfico.

Joana – Ortográfico. E para também aprender mais.

Investigadora – José, e tu? O que fazes para compreender melhor o texto?

José – Leio o título, vejo as ilustrações, leio o nome do autor e depois a partir dessas... dessas informações eu tento ver como é a história.

Investigadora – Tentas adivinhar?

José – Como é que vai ser mais ou menos a história.

Investigadora – E tu Maria?

Maria – Primeiro, leio o título para perceber a história, as ilustrações (silêncio) e o autor e a edição.

Investigadora – E o que fazes com essa informação? Pensas em alguma coisa ou lês essa informação para conhecer...

Maria – Sim para conhecer.

Investigadora – Segunda questão. À medida que leem o texto: quando não compreendem uma parte. O que fazem? Cristiano...

Cristiano – Quando eu não compreendo nenhuma parte, eu releio e releio antes dessa parte e depois para compreender.

Investigadora – Daniel...

Daniel – Eu se não compreender o texto, releio até ter mais ou menos uma noção do que é que aquilo quer explicar. E depois se houver alguma palavra que eu não entenda no texto e que talvez seja muito importante para compreender o texto, eu tento ler a palavra que está atrás e a palavra que está à frente e se não conseguir descobrir o significado, vou ao dicionário.

Investigadora – E tu, se tiveres uma palavra, se tiveres... desculpa... uma parte do texto que não compreendes, o que fazes Diogo?

Diogo – Eu a... vou reler o último parágrafo e depois leio o... o que tá a seguir até ao último, até ao ponto final a... do parágrafo. Para tentar compreender o que é que falta ali no meio.

Investigadora – Ou seja, lês o que está antes dessa parte e o que vem a seguir, é isso? E tentas compreender a parte intermédia com base no que está antes e no que está a seguir, é isso?

Diogo – (acena que sim com a cabeça)

Investigadora – Joana...

Joana – Eu leio a... desde o início do parágrafo, se não compreender e depois se voltar a não compreender leio o que está antes e depois.

Investigadora – José...

José – A professora deve de saber (risos). Quando eu não percebo alguma parte do texto, releio até conseguir compreender e depois as palavras que foram mais difíceis sublinho-as e no fim vou ao dicionário para saber qual é o significado da frase... qual é o significado das palavras e conseguir saber como é que é aquela frase.

Investigadora – Maria...

Maria – Primeiro, releio o texto, depois se não perceber alguma coisa, releio o que está atrás e depois e vou ao vocabulário do texto.

Investigadora – À medida que leem o texto: encontram uma palavra que não conhecem o significado. O que é que fazem? Cristiano...

Cristiano – Eu leio essa palavra e tento imaginar o que é que é. Leio o que está antes e depois para perceber se é espaço... e se, e se houver vocabulário vou ver se está lá essa palavra.

Investigadora – Daniel...

Daniel – (silêncio)

Investigadora – Entras uma palavra que não conheces o significado. O que fazes?

Daniel – Eu leio a palavra que está antes e a palavra que está depois e se não conseguir compreender o significado assim vou ao dicionário.

Investigadora – Diogo...

Diogo – Consulto o vocabulário para ver se está lá a palavra. Se tiver a palavra a... não é, não é preciso, não é preciso estar a fazer mais. Se não tiver a palavra, vou ver a palavra que está antes e depois e vou ver o que é que falta ali no meio.

Investigadora – Joana...

Joana – Eu sublinho a palavra para ser mais fácil de encontrar no dicionário, para saber como é que ela se escreve. E se no meu dicionário pequeno não estiver vou ao grande que está lá na escola, na sala

Investigadora – José...

José – Se eu não compreender alguma palavra, tento relê-la até ver se consigo. Se não conseguir compreender vejo a que está antes e depois, e depois vou ao vocabulário. Se não tiver no vocabulário, vou ao dicionário.

Investigadora – Maria...

Maria – Releio essa palavra. Tento ver de que verbo vem pra perceber a palavra. E se não conseguir descobrir, vou ao dicionário, ver se está lá essa palavra.

Investigadora – À medida que leem o texto: querem destacar ou memorizar a informação importante. O que fazem? Cristiano...

Cristiano – Eu leio muitas vezes o texto pa ver... para... para ver qual é a parte mais importante, se está na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão.

Investigadora – Daniel, queres destacar ou memorizar a informação importante, o que é que fazes?

Daniel – Eu primeiro, fico a ler essa parte uma três vezes e depois tento fazer... e depois tento a copiar mais três vezes, porque assim fica na cabeça.

Investigadora – Copias para o caderno?

Daniel – Sim

Investigadora – Transcreves o texto para o caderno, essa parte?

Daniel – Sim essa parte...

Investigadora – Uma frase ou a informação que tu achas importante?

Daniel – Sim.

Investigadora – Diogo...

Diogo – A... (silêncio)

Investigadora – Se quiseses destacar ou memorizar a informação que é mais importante no texto, o que é que fazes?

Diogo – Começo a ver em que parte do texto tá, se está na... na... no desenvolvimento, conclusão ou ini-ci-a-ção.

José – Iniciação?

Diogo – Introdução (corrige rapidamente).

José – Ah! Iniciação... (risos)

Alunos – (risos)

Diogo – O que é que tem... nunca te enganaste?

José – Já...

Diogo – Depois, vejo em que sítio está... e tento ler a... a... a frase inteira, várias vezes. E depois volto a reler o texto para ver se me lembro o sítio.

Investigadora – Joana...

Joana – Eu rodeio as partes que são mais importantes. Depois volto a reler as partes que são mais importantes e se houver alguma parte que não seja tão importante apago essa parte. Depois para confirmar se isso é importante pergunto à professora.

Alunos – (risos)

Investigadora – José...

José – Leio essa parte, memorizo-a e depois sublinho-a.

Investigadora – Maria...

Maria – Releio muitas vezes essa frase, sublinho e... tento memorizar.

Investigadora – Nenhum de vós faz um esquema ou uma nota ao lado do texto.

Alunos – Não. Não é preciso (acrescentaram alguns).

Investigadora – Agora, depois de lerem o texto. Peço desculpa, vou voltar atrás porque esqueci-me de uma pergunta. À medida que leem o texto: que perguntas fazem a vocês próprios sobre o que leem? Ou não fazem perguntas? Cristiano...

Cristiano – Eu não faço perguntas.

Investigadora – Daniel...

Daniel – Eu quase nunca faço perguntas. Mas quando faço, eu pergunto quem são os personagens e o que é que acontece e onde.

Investigadora – Diogo...

Diogo – Quando eu faço perguntas, pergunto-me a mim mesmo: quem, onde, quando, onde, como e... o que é que vai acontecer no final.

Investigadora – Joana...

Joana – Eu pergunto... às vezes quando não compreendo eu volto a ler, mas pergunto –me a mim como é que é possível isto acontecer. E muitas vezes pergunto a... onde é que isto... onde é que esta cena se passa.

Investigadora – José, fazes perguntas à medida que lês o texto.

José – Sim. Pergunto se... se o texto é muito extenso e qual é a parte mais extensa do texto, normalmente é o desenvolvimento, mas às vezes pode ser outra parte.

Investigadora – Maria...

Maria – Eu não faço perguntas (quase a sussurrar).

Investigadora – Agora, depois de lerem o texto: pedem-vos para dizerem a ideia principal. O que fazem? Cristiano...

Cristiano – A... (silêncio) Vou... (silêncio) A ideia principal?

Investigadora – Sim. Como é que organizas na tua cabeça o teu pensamento, para seres capaz de dizer a ideia principal do texto?

Cristiano – A... Procuro no texto... (silêncio) a ação que se decorre e... e... e... (silêncio)

Investigadora – Pensas apenas na ação, não pensas em mais nada?

Cristiano – (acena que sim com a cabeça)

Investigadora – Daniel, quando acabas de ler o texto, se te pedem para dizeres a ideia principal, o que é que fazes?

Daniel – Eu faço um resumo oral e... e as partes mais importantes do resumo que eu fiz, eu digo quais são.

Investigadora – Diogo...

Diogo – Leio a introdução e leio também o primeiro parágrafo do desenvolvimento.

Investigadora – Joana...

Joana – Eu muitas vezes, eu volto a ler o texto muitas vezes. Depois fico a olhar para o texto a ver se, a olhar para uma parte do texto para compreender se é mesmo essa a ideia. E depois respondo à pergunta.

Investigadora – José... Se te pedirem para dizeres a ideia principal...

José – Procuro no texto as ideias do texto e depois tento descobrir qual é a que tem mais impacto no texto, qual é a que tem mais importância.

Investigadora – Maria...

Maria – Volto a reler o texto. Procuro as ideias que são mais importantes. E depois escrevo-as.

Investigadora – Agora, pedem-vos para recontar o texto de forma ordenada...

Daniel – Han?!

Investigadora – ... contar o texto de forma sequencial. O que fazem? Como pensam? Cristiano...

Cristiano – A... eu vejo onde está a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Investigadora – E organizas o reconto com essa sequência?

Cristiano – Sim.

Investigadora – Daniel...

Daniel – Eu tento ver o...a primeira, a primeira linha, a primeira linha não, o primeiro parágrafo e vou ver o que é que é o início, quando é que começou. E depois sublinho e ponho lá o 1, em baixo. Depois vou fazendo isso até acabar o texto.

Investigadora – Diogo...

Diogo – Releio o texto. E depois começo a ordenar por números no texto.

Investigadora – Todo o texto?

Diogo – (acena que sim com a cabeça)

Investigadora – Agora Joana, se te pedirem para recontar o texto de forma ordenada...

Joana – Eu vou buscar uma folha de rascunho, a... depois transcrevo, de forma ordenada, as partes do texto. E depois..

Investigadora – Que partes?

Joana – A primeira parte da introdução, a primeira parte da introdução, a segunda, até acabar a introdução. Depois vou para o desenvolvimento e faço sucessivamente.

Investigadora – José... se te pedem para recontar o texto de forma ordenada, como é que fazes?

José – Vejo qual é a primeira ação, a segunda ação e depois vou assim até ao fim.

Investigadora – Maria...

Maria – Faço numa folha de rascunho e ordeno por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Investigadora – Depois de lerem o texto: se não compreendem uma parte, que estratégias é que utilizam? O que é que fazem?

Cristiano – Eu releio essa parte e... e leio o que está antes e depois.

Investigadora – Daniel...

Daniel – Eu releio essa parte e também leio o que é que está antes e depois.

Investigadora – E o que está antes e depois

Daniel – ... ajuda-me a compreender.

Investigadora – ... leem também lentamente ou leem mais rápido.

Cristiano – Eu leio lentamente para compreender melhor.

Daniel – Eu lentamente, porque assim compreendo aquelas frases, aquela palavra e assim compreendo a que tá no meio.

Investigadora – Diogo, depois de leres o texto, se não compreendes uma parte quais as estratégias que utilizas?

Diogo – Leio o parágrafo anterior e leio o parágrafo a seguir e vejo o pedaço que falta no meio da história.

Investigadora – Joana...

Joana – Eu volto. Eu releio essa parte. Depois se não compreender essa parte, volto a reler o texto.

Investigadora – Todo?

Joana – Sim.

Investigadora – Mais lentamente ou com mais velocidade, porque já o conheces?

Joana – Com mais velocidade, mas só que na parte que não conheço é devagar.

Investigadora – José, se terminas de ler o texto e não compreendes uma parte, o que é que fazes?

José – Leio-a outra vez, até compreender. Posso ir à casa de banho?

Investigadora – (acena que sim com a cabeça)
Maria...

Maria – Volto a reler o texto, releio essa parte, esse parágrafo onde está a frase e vejo o que está antes e depois.

A investigadora agradece aos alunos por terem participado e respondido a todas as perguntas.

Apêndice 29 – Grelha de análise do conteúdo da entrevista

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Descrição	Unidades de registo					
			Cristiano	Daniel	Diogo	Joana	José	Maria
Estratégias usadas antes da leitura	Antecipação do conteúdo do texto	Analisa o título do texto para efetuar previsões.	“(reparo) no título que é.” “Penso como, (...) é que vai ser a história... o texto”	“eu leio o título pra compreender o que é que o texto fala”	“eu leio o título antes de começar a ler o texto”, “começo a tentar imaginar como vai ser a história”		“leio o título (...) e depois a partir (...) dessas informações eu tento ver como é a história”	“leio o título para perceber a história, as ilustrações e o autor”
		Analisa as ilustrações para efetuar previsões.		“vejo as ilustrações, porque assim ilustram ou talvez esteja a ilustrar o que aconteceu no texto”	“se tem ilustrações (...) observo-as” “começo a tentar imaginar como vai ser a história”		“vejo as ilustrações (...) e depois a partir dessas (...) informações eu tento ver como é a história”	“leio o título para perceber a história, as ilustrações (...) e o autor”
		Folheia livro ou percorre o texto superficialmente.				“vejo se tem (...) introdução, desenvolvimento e conclusão. Leio a introdução para perceber mais ou menos como é que são as personagens”		
	Ativação de conhecimentos prévios	Relembra informações sobre o autor.			“vejo o nome do autor” “começo a tentar imaginar como vai ser a história”		“leio o nome do autor (...) e depois a partir dessas (...) informações eu tento ver como é a história”	“leio o título para perceber a história, as ilustrações (...) e o autor”
		Relembra informações sobre o ilustrador.			“e a ilustradora”	“vejo (...) em que ano é que foi ilustrada para saber se foi há muito tempo ou não” “que é para saber se aquele livro é novo		

						ou velho” “as mais velhas (...) não têm o novo acordo (...) ortográfico. E para também aprender mais”		
Estratégias usadas durante a leitura	Identificação e remediação de lacunas na compreensão de palavras ou partes do texto	Sublinha a palavra ou expressão desconhecida.					“as palavras que foram mais difíceis sublinho-as e no fim vou ao dicionário”	
		Relê o que não compreende e procura pistas no texto antes de depois da palavra ou expressão que compreende.	“eu releio e releio antes dessa parte e depois para compreender” “leio o que está antes e depois para perceber”	“releio até ter mais ou menos uma noção do que é que aquilo quer explicar” “se houver alguma palavra que eu não entenda no texto e que talvez seja muito importante para compreender o texto, eu tento ler a palavra que está atrás e a palavra que está à frente” “eu leio a palavra que está antes e a palavra que está depois”	“vou rere o último parágrafo e depois leio (...) o que tá a seguir (...) até ao ponto final (...) do parágrafo. Para tentar compreender o que é que falta ali no meio” “vou ver a palavra que está antes e depois e vou ver o que é que falta ali no meio”	“eu leio (...) desde o início do parágrafo, (...) e depois se voltar a não compreender leio o que está antes e depois”	“quando eu não percebo alguma parte do texto, releio até conseguir compreender” “se eu não compreender alguma palavra, tento relê-la até ver se consigo. Se não conseguir compreender (a palavra) vejo a que está antes e depois”	“primeiro, releio o texto, depois se não perceber alguma coisa, releio o que está atrás e depois”
		Utiliza o dicionário ou o vocabulário anexo ao texto para clarificar o significado de palavras desconhecidas.	“se houver vocabulário vou ver se está lá essa palavra”	“se não conseguir compreender o significado assim vou ao dicionário”	“consulto o vocabulário para ver se está lá a palavra”	“eu sublinho a palavra para ser mais fácil de encontrar no dicionário, para saber como é que ela se escreve”	“as palavras que forem mais difíceis sublinho-as e no fim vou ao dicionário para saber qual é o significado (...) das palavras e conseguir saber como é que é aquela frase”	“vou ao vocabulário do texto” “se não conseguir descobrir, vou ao dicionário, ver se está lá essa palavra”

							“depois vou ao vocabulário. Se não tiver no vocabulário, vou ao dicionário”	
		Pensa sobre o que a palavra faz lembrar com base nos conhecimentos prévios.	“eu leio essa palavra e tento imaginar o que é que é”				“se eu não compreender alguma palavra, tento relê-la até ver se consigo”	“releio essa palavra. Tento ver de que verbo vem pra perceber a palavra”
	Localização dos aspetos relevantes do texto	Relê sucessivamente.	“eu leio muitas vezes o texto (...) para ver qual é a parte mais importante, se está na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão”	“eu primeiro, fico a ler essa parte umas três vezes”	“começo a ver em que parte do texto tá, se está (...) no desenvolvimento, na conclusão ou (...) na introdução” “vejo em que sítio está... e tento ler (...) a frase inteira, várias vezes. E depois volto a reler o texto para ver se me lembro o sítio”		“leio essa parte, memorizo-a”	“releio muitas vezes essa frase”
		Transcreve.		“depois tento a copiar (essa parte) mais três vezes, porque assim fica na cabeça”				
		Assinala/sublinha.				“eu rodeio as partes que são mais importantes. Depois volto a reler as partes que são mais importantes e se houver alguma parte que não seja tão importante apago essa parte”	“depois sublinho-a”	“sublinho e.. tento memorizar”
	Formulação de	Questiona-se sobre		“eu quase nunca	“quando eu faço	“E muitas vezes		

	perguntas à medida que avança na leitura do texto	os elementos da narrativa, p.ex. personagens, espaço, tempo e ações.		faço perguntas. Mas quando faço, eu pergunto quem são os personagens e o que é que acontece e onde”	perguntas, pergunto-me a mim mesmo: quem, onde, quando, onde, como e... o que é que vai acontecer no final”	pergunto a... onde é que isto... onde é que esta cena se passa”		
		Questiona-se sobre o motivo de não compreender.				“eu pergunto... às vezes quando não compreendo eu volto a ler, mas pergunto-me a mim como é que é possível isto acontecer”		
		Questiona-se sobre as partes estruturais da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão).					“pergunto (...) o texto é muito extenso e qual é a parte mais extensa do texto, normalmente é o desenvolvimento, mas às vezes pode ser outra parte”	
		Não se questiona.	“eu não faço perguntas”					“eu não faço perguntas”
Estratégias usadas depois da leitura	Identificação das ideias principais	Relê todo o texto.				“eu volto a ler o texto muitas vezes. Depois fico a olhar para o texto a ver se, a olhar para uma parte do texto para compreender se é mesmo essa a ideia”		“volto a reler o texto”
		Realiza uma leitura seletiva.	“procuro no texto (...) a ação que se decorre”		“leio a introdução e leio também o primeiro parágrafo do desenvolvimento”		“procuro no texto as ideias do texto”	“procuro as ideias que são mais importantes e depois escrevo-as”

		Reconta a história (enuncia o conteúdo de forma contraída).		“eu faço um resumo oral (...) e as partes mais importantes do resumo que eu fiz, eu digo quais são”				
		Distingue as ideias essenciais da informação acessória.					“depois tento descobrir qual é a que tem mais impacto no texto, qual é a que tem mais importância”	
	Reorganização da informação essencial do texto	Identifica e ordena as ações (sublinhar e/ou numerar).		“o primeiro parágrafo e vou ver o que é que é o início, quando é que começou. E depois sublinho e ponho lá o 1, em baixo. Depois vou fazendo isso até acabar o texto”	“releio o texto. E depois começo a ordenar por números”		“vejo qual é a primeira ação, a segunda ação e depois vou assim até ao fim”	
		Identifica as partes estruturais da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão).	“eu vejo onde está a introdução, o desenvolvimento e a conclusão (e organizo o reconto com essa sequência)”			“transcrevo, de forma ordenada, as partes do texto” “a primeira parte da introdução, a segunda, até acabar a introdução. Depois vou para o desenvolvimento e faço sucessivamente”		“Faço numa folha de rascunho e ordeno por introdução, desenvolvimento e conclusão”
	Identificação e remediação de lacunas na compreensão do texto lido	Realiza uma leitura seletiva.	“eu leio lentamente para compreender melhor”	“eu lentamente, porque assim compreendo aquelas frases, aquela palavra e assim compreendo a que tá no meio”		“depois se não compreender essa parte, volto a reler o texto” “com mais velocidade, mas só que na parte que		“volto a reler o texto”

						não conheço é devagar”		
		Relê apenas a parte que não compreende.				“eu releio essa parte”	“leio-a outra vez, até compreender”	
		Relê o que não compreende e procura pistas no texto antes de depois dessa parte.	“eu releio essa parte (...) e leio o que está antes e depois”	“eu releio essa parte e também leio o que é que está antes e depois”	“leio o parágrafo anterior e leio o parágrafo a seguir e vejo o pedaço que falta no meio da história”			“releio essa parte, esse parágrafo onde está a frase e vejo o que está antes e depois”

Apêndice 30 – Tabelas de frequências referentes aos dados do questionário

Tabela 1 – Tabela de frequências referente às estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos antes da leitura.

Parte I	Sim		Não	
Antes da leitura do texto...	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)
1. Sei para que servem os livros?	13	100,0	0	0
2. Sei que é importante ler?	13	100,0	0	0
3. Pensei sobre o que o título do texto me faz lembrar?	9	69,2	4	30,8
4. Revi o que sei sobre o assunto?	9	69,2	4	30,8
5. Conversei com a professora e com os colegas sobre o texto que vou ler?	8	61,5	5	38,5
6. Tentei adivinhar as personagens do texto que vou ler através da ilustração?	10	76,9	3	23,1
7. Revi o que sei sobre o autor do texto?	12	92,3	1	7,7
8. Revi o que sei sobre o ilustrador do texto?	7	53,8	6	46,2

Tabela 2 – Tabela de frequências referente às estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos durante a leitura.

Parte II	Sempre		Muitas vezes		Raramente		Nunca	
Durante a leitura do texto...	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)
9. Leio devagar e com atenção algumas partes do texto.	3	23,1	6	46,2	4	30,8	0	0,0
10. Leio mais depressa outras partes.	2	15,4	3	23,1	6	46,2	2	15,4
11. Releio partes do texto que não compreendo.	6	46,2	5	38,5	2	15,4	0	0,0
12. Crio uma ideia na minha cabeça do que foi lido (lembro-me de cheiros, sabores, sentimentos).	5	38,5	6	46,2	2	15,4	0	0,0
13. Relembro o que sei sobre as ideias contidas no texto.	4	30,8	5	38,5	4	30,8	0	0,0
14. Falo com os colegas e com a professora sobre as partes do texto que não compreendo.	3	23,1	4	30,8	5	38,5	1	7,7
15. Sublinho partes do texto mais importantes.	0	0,0	4	30,8	5	38,5	4	30,8
16. Escrevo notas ou faço esquemas para destacar informações.	0	0,0	5	38,5	4	30,8	4	30,8
17. Sublinho as palavras desconhecidas.	5	38,5	2	15,4	4	30,8	2	15,4
18. Procuro no texto pistas sobre o significado dessa palavra (releio o que está antes e depois da palavra).	4	30,8	4	30,8	2	15,4	3	23,1
19. Escrevo as palavras desconhecidas no meu caderno.	6	46,2	0	0,0	6	46,2	1	7,7
20. Uso o dicionário para me ajudar a encontrar o significado das palavras desconhecidas.	7	53,8	3	23,1	2	15,4	1	7,7
21. Escrevo o significado dessas palavras.	7	53,8	2	15,4	3	23,1	1	7,7

Tabela 3 – Tabela de frequências referente às estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos após a leitura.

Parte III	Sempre		Muitas vezes		Raramente		Nunca	
Após a leitura do texto...	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (n=13)	Frequência Relativa (%)
22. Releio partes do texto para tentar perceber melhor.	2	15,4	9	69,2	2	15,4	0	0,0
23. Releio partes do texto porque são importantes.	5	38,5	3	23,1	4	30,8	1	7,7
24. Reconto o texto oralmente ou por escrito.	2	15,4	3	23,1	7	53,8	1	7,7
25. Respondo a questões sobre o texto que li.	5	38,5	6	46,2	2	15,4	0	0,0
26. Identifico as personagens do texto.	10	76,9	2	15,4	1	7,7	0	0,0
27. Caracterizo as personagens do texto.	5	38,5	5	38,5	3	23,1	0	0,0
28. Identifico as ações praticadas pelas personagens.	2	15,4	7	53,8	2	15,4	2	15,4
29. Identifico os problemas desencadeados.	6	46,2	2	15,4	3	23,1	2	15,4
30. Identifico as soluções dos problemas.	2	15,4	6	46,2	3	23,1	2	15,4
31. Identifico o espaço e o tempo.	4	30,8	6	46,2	2	15,4	1	7,7
32. Escrevo frases com as palavras novas que aprendi.	5	38,5	5	38,5	2	15,4	1	7,7
33. Relembro as ideias mais importantes.	6	46,2	6	46,2	0	0,0	1	7,7
34. Comparo as minhas ideias iniciais antes da leitura com as ideias que tirei depois de ler.	3	23,1	4	30,8	4	30,8	2	15,4
35. Digo o que aprendi com o texto.	3	23,1	6	46,2	4	30,8	0	0,0
36. Faço perguntas aos colegas e à professora sobre o texto que li.	2	15,4	4	30,8	3	23,1	4	30,8
37. Apetece-me falar do texto à minha família e aos meus amigos.	5	38,5	3	23,1	4	30,8	1	7,7
38. Fico com vontade de saber mais sobre o assunto do texto.	5	38,5	5	38,5	2	15,4	1	7,7
39. Fico com vontade de ler outros textos.	8	61,5	4	30,8	1	7,7	0	0,0

